

**ПРОПЕДЕВТИКА ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Челябинск
2017

**ПРОПЕДЕВТИКА ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Челябинск
2017

УДК 372.862
ББК 74.5
П817

Пропедевтика инженерной культуры обучающихся: инновации в образовании [Текст] : коллективная монография / под ред. Е.А. Гнатышиной, Д.Н. Корнеева, Н.Ю. Корнеевой и др. – Изд-во Цицеро. – Челябинск, 2017. – 140 с.

ISBN 978-5-91283-790-6

В коллективной монографии представлены материалы участников международной научно-практической конференции, посвященной обсуждению проблем реализации государственной политики образования в области формирования инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования.

В монографических статьях представлены теоретические и практико-ориентированные основы пропедевтики инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования, авторские подходы к организации различных форм изучения и разрешения проблем пропедевтики инженерной культуры обучающихся, раскрываются управленческие механизмы и методические особенности организации процесса формирования инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования, предлагаются векторы модернизации современного российского образования на основе запросов государства, социума и работодателей. Сохранена авторская стилистика, авторская логика изложения материалов, уникальность информационных источников, используемых авторами.

Публикуемые материалы имеют научно-практическое значение и предназначены для обсуждения руководителями и преподавателями образовательных организаций, реализующим образовательные программы профессионального, общего и дополнительного образования в аддендуме модернизации российского образования.

Авторский коллектив:

Базаевлуккая Л.М. (предисловие, глава 1, заключение); *Белевитин В.А.* (предисловие, глава 2, заключение); *Гнатышина Е.А.* (предисловие, глава 2, заключение); *Гордеева Д.С.* (предисловие, глава 3, заключение); *Демцура С.С.* (предисловие, глава 3, заключение); *Корнеев Д.Н.* (предисловие, глава 4, заключение); *Корнеева Н.Ю.* (предисловие, глава 4, заключение); *Кострюкова Л.А.* (предисловие, глава 5, заключение); *Курбатова О.Л.* (предисловие, глава 2, заключение); *Мэн Сяньлин* (предисловие, глава 2, заключение); *Пахтусова Н.А.* (предисловие, глава 6, заключение); *Рудакова А.М.* (предисловие, глава 1, заключение); *Рябинина Е.В.* (предисловие, глава 7, заключение); *Рябчук П.Г.* (предисловие, глава 8, заключение); *Саламатов А.А.* (предисловие, глава 4, заключение); *Тюнин А.И.* (предисловие, глава 9, заключение); *Уварина Н.В.* (предисловие, глава 4, заключение).

Рецензенты:

Е.А. Шумилова, д-р пед. наук проф. Кафедры дефектологии и специальной психологии ФГБОУ ВО «Кубанский государственный университет».

Е.М. Харланова, д-р пед. наук, доц. кафедры социальной работы, педагогики и психологии ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет».

ISBN 978-5-91283-790-6

© Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев,
Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов, Н.В. Уварина 2017

СОДЕРЖАНИЕ:

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
Глава 1. Пропедевтика системы управления персоналом образовательной организации.....	7
Выводы по главе	20
Глава 2. Некоторые аспекты пропедевтического обучения при формировании переводческой компетентности.....	22
Выводы по главе	31
Глава 3. Экономика знаний и особенности инновационной деятельности в челябинской области.....	32
Выводы по главе	43
Глава 4. Инженерная культура современной молодежи: роль управленческих педагогических кадров в формировании инновационного процесса.....	44
Выводы по главе	67
Глава 5. Механизмы реализации промышленной (структурной) политики в России.....	68
Выводы по главе	79
Глава 6. Мотивационный компонент профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога в условиях учебно-профессиональной деятельности.....	80
Выводы по главе	86
Глава 7. Проблема развития медиативной компетентности руководителей промышленных предприятий.....	87
Выводы по главе	99
Глава 8. Актуальные задачи теоретико – методологического обеспечения управления лизинговыми процессами.....	100
Выводы по главе	113
Глава 9. Непрерывное образование и его взаимосвязь с новой моделью экономического образования в общеобразовательной школе.....	114
Выводы по главе	130
Библиографический список	131
Сведения об авторах	138

ПРЕДИСЛОВИЕ

В начале XXI века, мировое сообщество столкнулось с проблемами, обусловленными ускорением социокультурных процессов, ростом многообразия искусственного мира человека, интенсификацией социокультурных коммуникаций. Это сопровождается социальной нестабильностью и напряженностью.

Как кризисное оценивается и состояние таких областей культуры, как техника и технология, а также структура и содержание инженерного образования. Множество фактов свидетельствует о необходимости нового подхода к оценке места и роли «инженерной культуры» и «инженерного образования» в организации и упорядочении социокультурной жизни общества: обеспечении стратегической независимости Российской Федерации в условиях политических и экономических санкций и давления на независимый курс нашего государства.

Президент Российской Федерации Путин В.В. на заседании Совета при Президенте по науке и образованию обозначил актуальность и значение инженерного образования для современного российского общества: «Сегодня лидерами глобального развития становятся те страны, которые способны создавать прорывные технологии и на их основе формировать собственную мощную производственную базу. Качество инженерных кадров становится одним из ключевых факторов конкурентоспособности государства и, что принципиально важно, основой для его технологической, экономической независимости».

Анализ этих фактов обеспечивает данные для разрешения проблемы формирования инженерной культуры в современном противоречивом обществе. Локализация темы профессиональной технической культуры и инженерного образования в рамках России имеет особую актуальность. Потребность в формировании инженерной культуры относится к числу основных мотивов деятельности человека.

Общественная практика свидетельствует, что слабость системы инженерного образования оборачивается огромными бедами, ведущими к человеческим жертвам, значительным материальным и нравственным издержкам, что государство, общество, конкретный человек, не заботящиеся о инженерном образовании обречены на социокультурный регресс. Для российского общества проблема формирования инженерной культуры социума приобретает особое значение. Возрастание риска техногенных катастроф, ухудшение экологической ситуации, изменение парадигмы общественного развития от социалистического уклада к рыночным отношениям – все это поставило большинство российских граждан на грань выживания и потребовало пересмотреть отношение к проблемам инженерного образования субъектов, общества и государства.

В связи с этим сейчас особенно необходимо, чтобы люди с должным вниманием относились к этим проблемам, чтобы у них сформировалось соответствующее мышление и поведение, иными словами, выработалась идеология инженерного образования и инженерной культуры. Важнейшая роль здесь принадлежит образованию. Проблема формирования инженерной культуры и связанные с ней противоречия всегда стояли в центре

внимания каждого человека и человечества в целом и приобрели особую остроту в переходный период, характеризующийся изменениями общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и иных). Касаясь понятия инженерная культура, как важнейшего фактора социальной жизни, следует отметить, что она является важным условием устойчивого жизнеобеспечения и прогрессивного развития общества и отдельно взятого человека. Инженерное образование и инженерная культура как состояние защищенности жизненно важных интересов личности, общества и государства от внутренних и внешних угроз. В свою очередь жизненно важные интересы — это совокупность потребностей, удовлетворение которых надежно обеспечивает существование и возможности прогрессивного развития личности, общества и государства.

Понятие инженерная культура появилось сравнительно недавно. Ряд ученых утверждают, что инженерная культура - это целостное личностное образование, характеризующееся сформированностью следующих компонентов: технологического, графического, проектировочного, конструкторского, моделирующего, информационного, высокий уровень которых позволяет осуществлять качественную профессиональную деятельность конкурентоспособного выпускника образовательных организаций Российской Федерации. Основными задачами в области формирования инженерной культуры в условиях модернизации образования Российской Федерации являются: подъем экономики страны, проведение независимого и социально ориентированного экономического курса; преодоление научно-технической, технологической и политической зависимости Российской Федерации от внешних источников; осуществление стратегии импортозамещения в стране; повышение и обеспечение на территории России за рубежом личной конкурентоспособности человека и гражданина; совершенствование системы государственной власти Российской Федерации, федеративных отношений, местного самоуправления и законодательства Российской Федерации, формирование гармоничных экономических и технологических отношений, сохранение социально-экономической стабильности общества; коренное улучшение экологической ситуации в стране. Проблемы формирования инженерной культуры в современном цивилизованном мире находятся на переднем плане, какую бы сферу жизнедеятельности общества мы не брали.

Высокоразвитая техника, современные технологические процессы, непосредственно производство, собственно природа, словом, все, что окружает человека, несет в себе как позитивные начала, обеспечивающие жизнь и воспроизводство человечества, так негативные стороны, несущие пагубный потенциал. Нет необходимости приводить примеры гибели людей в различных сферах производственной и непроизводственной среды. В этой связи проблемы инженерной культуры не только актуальны, но жизненно необходимы обществу.

Предлагаемая коллективная монография является продолжением процесса решения задач теоретического анализа и практического разрешения проблемы пропедевтики инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования.

ГЛАВА 1. ПРОПЕДЕВТИКА СИСТЕМЫ УПРАВЛЕНИЯ ПЕРСОНАЛОМ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

В системе управления персоналом образовательной организации сотрудник является ключевой фигурой процесса модернизации отечественной экономики, где, сформированность профессиональной культуры есть важнейший показатель качества образования, позволяющая приобщиться к мировой культуре управления и использовать накопленный опыт. При этом сложность и многоаспектность профессиональной культуры как личностного новообразования, требует внимания ко всем ее направлениям.

Так, для педагога, значительный удельный вес в профессиональном труде которых занимает организаторская деятельность, особую важность имеет организаторская культура, позволяющая создать оптимальные условия для взаимодействия членов коллектива по достижению целей организации с учетом общественных, государственных и личностных ценностей. Именно грамотное выполнение организаторской функции определяет качество деятельности педагога в целом, а практически непрерывное общение и взаимодействие с другими людьми делают особенно актуальной культурную составляющую его личности, как истинного профессионала.

Значимость организаторской деятельности подчеркнута в основных нормативных документах, регламентирующих процесс формирования профессионализма у персонала образовательной организации. Поэтому создание в системе управления образовательной организации таких условий, при которых у персонала сможет сформироваться такое уникальное личностное качество как организаторская культура, является на сегодня, важнейшей задачей.

Понимание важности данного направления требует, прежде всего, активизации поисков по созданию основ, определяющих организационно-содержательную стратегию подготовки, которая с одной стороны должна обеспечивать целенаправленное формирование организаторской культуры, а с другой – органично вписываться в сложившуюся систему управления персоналом, рационально используя весь имеющийся потенциал современной образовательной организации [1].

Вопросам формирования разного вида культур посвящено большое количество психолого-педагогических исследований: формирование различных видов профессиональной культуры (коммуникативной, экологической, корпоративной, управленческой, информационной, предпринимательской, нравственной) исследовано Г.А. Бабий, Я.И. Войтальяновой, Н.М. Горяиновой, А.В. Деминой, В.А. Дзюба, Г.М. Золотаревой и др.; формированию профессиональных умений посвящены труды Е.А. Гришиной, Л.А. Коченовой, Л.В. Фалеевой и др.; ценностные ориентации, профессиональная направленность, и способы их формирования представлены в исследованиях Т.В. Казак, Ю.В. Лукиных, Е.В. Чижиковой и др.; формированию профессионально значимых личностных качеств посвящены исследования И.Н. Горностаевой, Е.З. Мондраевой, Л.В. Соколовой, О.Н. Трофимовой и др.

Для анализа современного состояния исследуемой проблемы, необходимо решить, как минимум, две важнейшие задачи: во-первых, упорядочить понятийный аппарат с целью определения исходных позиций для наших дальнейших рассуждений и выводов, во-вторых, изучить имеющийся научный опыт по ее решению, т.е. проанализировать уже существующие точки зрения ученых о формировании профессиональной культуры персонала вообще, и организаторской культуры, в частности.

Определяющими для нашего исследования выступают понятия «культура», «профессиональная культура», «организаторская культура», «формирование организаторской культуры», которые раскроем в указанной последовательности через уточнение и конкретизацию.

Культура, как междисциплинарная категория, исследуется уже довольно продолжительное время: по данным ученых, впервые термин «культура» встречается в работе Марка Тулия Цицерона «Тускуланские беседы» [2].

Рассматривая культуру с точки зрения личностного к ней приобщения, мы будем придерживаться определения, приведенного в философском словаре: «Культура – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов создания ценностей, норм, знаковых систем, и освоение культурного наследия, направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сушностных сил человека» [28, с. 225].

Анализ современных исследований, привел нас к заключению, что культура обладает следующими характеристиками: отражает систему ценностей общества; представляет собой естественно-искусственное образование; является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению; определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью; отражает совокупность сложившихся в обществе знаковых систем, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.

Таким образом, культура, как интегративная система, обеспечивает становление личности, в том числе и в профессиональном плане. Отметим, что любой специалист является носителем как общей, так и профессиональной культуры, степень сформированности которых не всегда совпадают (обладая высокой профессиональной культурой и являясь квалифицированным специалистом, человек может иметь низкий уровень общей культуры, и наоборот). При этом общая культура личности является более стабильной его характеристикой, чем профессиональная, изменения которой определяются динамикой непрерывного совершенствования целевых ориентаций, методов, средств и содержания профессиональной деятельности [8].

Как справедливо отмечено в исследовании Е.В. Гнидан, профессиональная культура «выступает интегральным показателем творческого начала, мерой и качеством развития личности» » [14, с. 20]. Она представляет собой самостоятельное явление, которое в настоящее время является достаточно распространенным предметом исследования [2; 7; 29; 30 и

др.]. В сфере образования, где профессиональная культура рассматривается как личностное качество специалиста, которое может быть сформировано в условиях подготовки в вузе (Л.З. Абрамова, Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), среди ученых также нет единодушия в ее трактовке. Профессиональную культуру понимают, как:

- интегральное качество личности профессионала, условия и предпосылки эффективной профессиональной деятельности, обобщенный показатель профессиональной компетенции личности (И.Ф. Исаев);
- система социальных качеств, которые непосредственно обеспечивают уровень трудовой профессиональной деятельности и определяют ее личностное содержание, отношение к труду (Н.Б. Крылова);
- интегральный показатель развития профессионала (А.А. Деркач);
- сложное системное образование, представляющее собой упорядоченную совокупность общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистической технологии деятельности (С.И. Уляев) и др. [3].

Рассматривая вопрос о структурно-содержательном составе того или иного вида профессиональной культуры учеными (Г.А. Бабий, Я.И. Войтальянова, В.А. Дзюба, Л.Н. Доброхотова, А.Х. Чупанов и др.) предлагаются самые разнообразные наборы компонентов. Так, например, В.А. Дзюба предлагает структурировать содержание профессиональной культуры через содержательно-процессуальный, мотивационно-целевой и ориентировочно-нравственный компоненты [20, с. 37].

Г.В. Нагорнова, определяя культуру как совокупность мировоззрения и деятельности, выделяет в ее структуре мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, технологический и оценочно-рефлексивный компоненты [28, с. 34]. Предельно развернутое содержание культуры специалиста приведено в исследовании Ю.А. Клокова. Рассматривая культуру как форму, определяющую индивидуальный управленческий стиль [14, с. 53], он обосновывает необходимость функционального, личностно-творческого, психологического, коммуникативного и культурологического компонентов [там же, с. 50]. Действуя примерно в той же логике, Я.И. Войтальянова описывает структуру профессиональной культуры через когнитивный, эмоциональный, коммуникативный и рефлексивный компоненты [9, с. 29].

Достаточно четкая позиция относительно содержания профессиональной культуры приведена в исследовании Г.М. Золотаревой [26, с. 23-25], которая включает в ее состав аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты. Данная точка зрения может стать базовой, если ее дополнить поведенческим компонентом, непосредственно отражающим культуру действий специалиста. Именно такой путь решения проблемы предлагают некоторые ученые: например, Л.Н. Доброхотова, включающая в состав нравственной культуры, обеспечивающей готовность специалиста осуществлять социально ответственное управление, когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [21, с. 34-37], А.Х. Чупанов, выделяющий в структу-

ре профессиональной культуры специалиста профессиональное мировоззрение, мастерство и поведение [26, с. 54-55]. При этом мировоззрение, по мысли автора, характеризуется знаниями, мастерство – умениями, а поведение – личностными качествами.

Проанализировав и обобщив существующие точки зрения на понятие и содержание профессиональной культуры, нами выделены ее существенные характеристики, которые необходимы, чтобы, во-первых, отграничить данный феномен от близких по смыслу понятий (т.е. придать ему самостоятельный статус) и, во-вторых, содержательно подготовить формулировку нашего авторского понимания профессиональной культуры, адекватную ее природе. Таким образом, согласно нашего исследования, профессиональная культура: 1) всегда осознана; 2) представляет собой личностное качество специалиста; 3) отражает устойчивое ценностное отношение к выполняемому виду деятельности; 4) опирается на профессиональные знания, умения, и детерминируется профессионально значимыми личностными качествами; 5) задает стереотипы профессионального поведения; 6) обеспечивает творческое продуктивное преобразование профессиональной среды [4].

Исходя из вышеизложенного, мы трактуем профессиональную культуру как личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды.

Как отмечалось ранее, организаторская деятельность специалиста, являясь основным видом его профессиональной деятельности, оказывается непосредственно связанной с организаторской культурой: с одной стороны, организаторская культура определяет содержание и результативность организаторской деятельности, а с другой — реализация организаторской деятельности характеризует уровень сформированности организаторской культуры.

Несмотря на интерес и широкое распространение (организаторскую деятельность в настоящее время осуществляют многие специалисты — педагоги, психологи, инженеры, врачи и др.), она относится к недостаточно исследованным видам профессиональной деятельности, возможно, в силу ее сложности, слабой структурируемости и творческого характера. Тем не менее, необходимо рассмотреть общие теоретические положения проблемы организаторской деятельности, представленные в научной литературе.

В самом общем виде организатором называется тот, кто что-нибудь организует — основывает, подготавливает, объединяет или упорядочивает что-то для достижения поставленной цели [19, с. 458].

Первым в нашей стране начал заниматься исследованием проблемы рациональной организации деятельности П.М. Керженцев, который в своих работах уделял внимание систематизации понятийного аппарата данного направления, проецированию зарубежного опыта научной организации труда на отечественную систему управления производством, определению специфических черт компетентного организатора, выявлению

содержания его деятельности (этапов, направлений, методов, средств и т.д.).

Характеристика организаторской деятельности требует рассмотрения ее внутреннего содержания, но прежде, рассмотрим ее основные свойства: 1) организаторская деятельность является свободной, сложной и творческой, 2) она не поддается жесткой регламентации; 3) не дает материального продукта; 4) ее основу составляет взаимодействие; 5) связана организаторская деятельность с постановкой цели и определением на основе личной ответственности способов ее достижения.

В данном вопросе среди ученых пока нет единого мнения. В качестве примера, приведем лишь некоторые позиции. Согласно результатам исследования Ю.С. Ценч, которая связывает решение организаторской задачи с «анализом состояния системы, проектированием ее улучшенной модели, определением цели и программы действий» [17, с. 34], структура организаторской деятельности должна включать 1) мотивацию, 2) постановку цели, 3) организацию выполнения действий, 4) контроль выполнения действий, 5) оценку результатов, 6) анализ деятельности [19, с. 31]. Даная точка зрения, нуждается в конкретизации именно в третьем компоненте, как основном, для организаторской деятельности и отражающем ее сущностную специфику. По мнению Е.В. Гнидан деятельность по организации должна включать теоретический и практический этапы: теоретический включает стадию планирования и моделирования, а практический – реализацию созданной модели [14, с. 23]. Рассмотрев существующие точки зрения на содержание организаторской деятельности, отметим, что в большей степени нам импонирует позиция Г. Кунца и С. О’Доннела, которые в состав деятельности по организации включают установление целей, планирование, выявление и классификация видов деятельности, необходимых для их осуществления, группировку видов деятельности в соответствии с имеющимися ресурсами. Предложенный авторами порядок реализации организаторской деятельности, на наш взгляд, является универсальным и в достаточной степени отражающим ее специфику [5].

При изучении организаторской деятельности необходимо разобратся с ее характеристикой и местом в управленческом цикле. Традиционно организаторская деятельность включается в состав деятельности управленческой, которая представляет собой непрерывный процесс воздействия на коллектив людей для организации и координации их деятельности в процессе производства для достижения наилучших результатов при наименьших затратах [21, с. 5]. Чтобы понять различия организаторской и управленческой деятельности, обратимся к их функциональной интерпретации. Основными классическими функциями управления, предложенными Г. Файолем, являются функции предвидения, планирования, организации, координирования и контроля. Таким образом, организаторская деятельность – это один из компонентов деятельности управленческой. Учитывая данную логику, специфику составляющих управленческий цикл функций, назначение организаторской деятельности и обеспечивая ее отграничение от управления, мы пришли к выводу, что организаторская деятельность сводится к постановке задач, аргументированному распределению полномочий и выделению ресурсов для достижения заданной цели.

Отсюда, заключаем, что организаторская деятельность представляет собой вид профессионально-управленческой деятельности специалиста, направленной на объединение людей по достижению общей цели, состоящей в персонализации задач, распределении полномочий и ресурсов на основе обратной связи.

Как показали многочисленные исследования, чтобы обеспечить эффективность организаторской деятельности (т.е. коллективного движения к желаемой цели), специалист должен обладать целым рядом свойств. Проанализировав точки зрения ученых (Т.К. Ахаян, А.Г. Ковалев, Р.Л. Кричевский, Б.Д. Сапоровская, А.У. Хараш, В.Н. Шадриков, В.М. Шепель, А.Г. Шмелев и др.), мы пришли к выводу, что к таким свойствам относятся, прежде всего, организаторские качества, способности, умения и знания.

Обобщая вышеизложенное, мы пришли к заключению о необходимости корректировки имеющегося в научной литературе перечня личностных качеств, значимых для организаторской деятельности [6].

Помимо личностных качеств, эффективность организаторской деятельности специалиста предполагает овладение им целым рядом знаний и умений. Так, в современных исследованиях [24;30;44] к профессиональным знаниям относят знания в области мотивации деятельности подчиненных, специфики взаимодействия, закономерностей психических процессов, развития трудового коллектива и др., а к умениям — мобилизационные, коммуникативные, прогностические, организаторские, диагностические и другие умения. В частности, основными для организаторской деятельности называют:

- знания о структуре организации (Ю.С. Ценч), должностных регламентов (А.И. Наумов), делового этикета (Р.Л. Кричевский), методик взаимодействия (Л.В. Журавлева) и др.;
- распределять людей по участкам работы (Б.Д. Сапоровская), рационально распределять время (С.В. Кондратьева), четко определять цель (А.А. Эм) и др.

Кроме указанных выше свойств, эффективность организаторской деятельности определяется наличием организаторских способностей, о необходимости развития которых говорят многие ученые. Среди них В.В. Давыдов, Ю.Н. Емельянов, А.Г. Коновалов, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев и др. К числу организаторских способностей относят способность разбираться в людях и понимать их (С.В. Кондратьева), воздействовать на психику людей (А.Г. Ковалев), ярко и убедительно говорить (Б.З. Вульф), организовать себя (Е.А. Никитина), стимулировать и регулировать деятельность других людей (А.Я. Микаберидзе) и др. Соглашаясь с мнением уважаемых ученых о влиянии организаторских способностей на результативность организаторской деятельности, отметим, что в теории, и самое главное в практике, проблема разграничения личностных качеств, умений и способностей остается до сих пор актуальной, что стимулирует продолжающуюся уже много лет дискуссию об их действительном соотношении и показателях проявления. В ходе проведенного нами анализа выяснилось, что в работах посвященных изучению требований к организатору действительно наблюдается терминологическая путаница: способностями называют качества личности, умения, а также свойства, черты характера и т.д. Поскольку спо-

способности как потенциальные возможности личности проявляются, прежде всего, в ее качествах и умениях, считаем возможным не выделять «организаторские способности» в самостоятельный компонент организаторской культуры, и ограничиться тем компонентным составом, который был определен ранее. Кроме того, при организации и осуществлении эксперимента это позволит нам избежать дублирования и путаницы в определении степени проявления указанных показателей.

Таким образом, наличие у специалиста совокупности организаторских личностных качеств, умений и знаний обеспечивает эффективность реализации организаторской деятельности. Однако вывести подготовку специалиста на уровень организаторской культуры невозможно без формирования у него системы ценностных ориентаций. Поэтому, чрезвычайно значимым компонентом организаторской культуры являются ценностные ориентации, под которыми понимают отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [10, с. 373]. Именно ценностные ориентации являются связующим звеном внутриличностной сферы специалиста с профессиональной культурой, обеспечивая адекватное отношение к ней и способность творческого обогащения [7].

Таким образом, под организаторской культурой мы понимаем вид профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности. Внутренне ее наполнение, должно включать, три основных компонента: когнитивный, операциональный и поведенческий, отражающих зафиксированные выше показатели (знания, умения, профессионально значимые качества личности и ценностные ориентации).

Особую значимость для развития теории профессиональной подготовки имеет проблема формирования заданного вида профессиональной культуры.

Первым шагом на пути решения данной проблемы для многих ученых выступает выбор методологических оснований. Например, Г.В. Нагорнова предлагает использовать деятельностный подход [15, с. 92]; Г.М. Золотарева — системный, культурологический, компетентностный и личностно-деятельностный [26, с. 83]; Л.Н. Доброхотова — культурологический, ценностный, средовой, целостный и контекстный подходы [21, с. 88]. В данном вопросе необходимо отметить, что наиболее привлекательными для предмета нашего исследования являются позиции, в которых подходы выбраны в соответствии с целью исследования и с учетом существенных характеристик формируемого вида профессиональной культуры.

Процесс формирования профессиональной культуры относится к сложным и длительным, эффективность реализации которого полностью зависит от его тщательной разработки предварительного проектирования. Поэтому, ученые (Н.М. Горяйнова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, Г.В. Нагорнова, С.З. Самаренкина и др.) представляют собственное видение процесса формирования профессиональной культуры через разнообразные по содержанию модели, системы, технологии и процессы.

Один из вариантов технологического подхода к процессу формирования профессиональной культуры приведен в исследовании

Г.М. Золотаревой. Действуя в точном соответствии с диагностической постановкой цели, этапным представлением содержания, наличием возможностей для коррекционной работы и др., автором представлена технология, отражающая диалектические связи между всеми аспектами данного процесса: методологическим, методическим, теоретическим и практическим [26, с. 83].

Н.М. Горяйнова представила данный процесс формирования культуры в трех последовательно реализуемых этапах: мотивационно-познавательном, операционно-познавательном и практико-ориентированном [15, с. 72]. Предложенный вариант решения проблемы, на наш взгляд, страдает тем, что указанные этапы не соответствуют этапам педагогического процесса, а выведение автором за пределы процесса формирования управленческой культуры таких важных компонентов как диагностика, оценка и контроль требует дополнительных пояснений. Указанные недостатки могут быть нивелированы при использовании идеи блочного представления процесса, реализованной А.В. Деминой. Автором выделяются целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный блоки [19, с. 70]. Не устанавливая между перечисленными в работе блоками жесткой связи последовательных переходов, автору удалось создать убедительную модель, полно и однозначно раскрывающую фактическое содержание влияний по формированию экологической культуры, воспринимающие эти целенаправленные влияния.

Нестандартный способ решения проблемы формирования коммуникативной культуры представлен в диссертации С.З. Самаренкиной [22, с. 50-51]. Помимо цели, задач, закономерностей, принципов, форм, методов и средств, автором введены три ключевых направления работы — теоретическое, нравственно-психологическое и практическое, соответствующие по своему содержанию компонентному составу коммуникативной культуры. Такой подход представляется нам привлекательным, поскольку отражает комплексный и междисциплинарный характер профессиональной культуры и вариативность процесса ее формирования [8].

Раскрывая свое авторское понимание процесса формирования профессиональной культуры, многие исследователи (Я.И. Войтальянова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, С.З. Самаренкина и др.) обращают внимание на принципы его реализации. Так, например, Я.И. Войтальянова выделяет целый ряд принципов, наибольший интерес среди которых представляют принципы социокультурной детерминации профессиональной деятельности специалиста; непрерывности и преемственности, способствующей единству теоретической и практической подготовки; целенаправленного включения специалиста в инновационную деятельность [11, с. 42]. Исключительно объемную совокупность принципов приводит С.З. Самаренкина: признания самоценности и индивидуальности траектории профессионального становления личности, контроля и самоконтроля, интеграции и др.

Г.М. Золотарева строит процесс формирования профессиональной культуры с учетом принципов диагностической направленности, логического построения материала, полифункциональности и др. [6, с. 85]. Логически верный подход к определению принципов через указание их обще ди-

дактических и специфических видов, позволил исследователю систематизировать совокупность выявленных принципов, а нам — увидеть реальный авторский вклад в развитие теории профессиональной подготовки специалиста, и оценить его теоретическую значимость.

Позиционируя процесс формирования профессиональной культуры, для эффективного функционирования которого необходимы специально созданные условия, практически все ученые, исследующие данную проблему, акцентируют свое внимание на выявлении таких условий. Не приводя полного обзора предлагаемых в литературе условий, остановимся на тех позициях, которые представляются нам наиболее привлекательными:

- стимулирование к поиску нетривиальных управленческих решений (А.В. Демина);
- реализация стратегии поддержки и сопровождения (Л.Н. Доброхотова);
- актуализация профессионально-ценностного отношения к культуре (Е.В. Гнидан);
- индивидуально-творческая среда, способствующая овладению личностью методологией управленческой деятельности (А.Х. Чупанов);
- практическая направленность специальных дисциплин на формирование отдельных компонентов культуры (Ю.А. Клоков) и др.

Существенное значение для полноценного исследования любого процесса, имеет проблема определения критериев эффективности его реализации. Опираясь на данное положение, учеными осуществляется интенсивный поиск критериев и показателей для определения степени сформированности профессиональной культуры [9].

Соотношение компонентов культуры с критериями реализовано в исследованиях А.Х. Чупанова, который выделяет когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностно-практический критерии [29, с. 133]. Ч.Ф. Валиуллина, использует когнитивный, потребностно-мотивационный, поведенческий критерии и др. Оценив данную идею с точки зрения обеспечения методологического единства теоретической и экспериментальной частей исследования, мы пришли к заключению о ее безусловной продуктивности: обосновав состав культуры через характеризующие ее показатели, вполне логично осуществить экспериментальную проверку, используя именно эти характеристики.

Подводя итоги обзора научной литературы и имеющегося опыта, отметим, что, формирование профессиональной культуры в целом, и организаторской культуры, в частности, предполагает создание такой среды, в которой будет происходить непрерывное движение к заданной цели, которую характеризуют необходимый уровень сформированности ценностных ориентаций, знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств.

Исходя из понимания формирования организаторской культуры как внутриличностного процесса, мы пришли к следующей его трактовке: формирование организаторской культуры — это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического един-

ства ее составляющих в системе управления персоналом образовательной организации.

Подводя итоги обзора научного наследия, нельзя не отметить, что на сегодняшний день накоплен огромный опыт по формированию профессиональной культуры и ее отдельных видов (управленческой, информационной, коммуникативной, корпоративной, экологической, правовой, нравственной и т.д.). Однако проблема формирования организаторской культуры пока исследована недостаточно. Подтвержденная в процессе проведения анализа состояния проблемы невозможность механического переноса и прямого использования уже имеющихся систем, моделей, технологий для формирования столь специфического вида культуры, как организаторская, ставит нас перед необходимостью разработки авторского процесса, обеспечивающего полноценное формирование организаторской культуры, учитывающего специфику организаторской деятельности современного специалиста [10].

Таким образом, анализ состояния исследуемой нами проблемы показал, что, во-первых, она является одной из наиболее актуальных и слабо разработанных, во-вторых, решение данной проблемы продуктивно при разработке процесса формирования организаторской культуры.

Рассмотрев научные точки зрения, мы пришли к выводу, что обеспечить формирование организаторской культуры можно только при разработке и использовании систематизированного процесса. Поэтому, далее, представим нашего видения его содержательного наполнения.

Как показал анализ литературы [3;16; 20], разработка любого процесса предполагает, прежде всего, выбор методологических оснований, на которых они создаются. К таким основаниям в современной науке [18; и др.] принято относить методологические подходы, которые представляют собой принципиальную ориентацию исследования, точку зрения, с которой рассматривается объект изучения; понятие или принцип, руководящий общей исследовательской стратегией [6, с. 74]. Так, при решении исследуемой нами проблемы, большое распространение в настоящее время получили системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, партисипативный, процессный и другие подходы.

В ходе исследования нами выделены три методологических подхода, обладающих достаточным потенциалом для изучения рассматриваемой нами проблемы, а также определения, обоснования и формулировки предложений по ее разрешению: системный, деятельностный и культурологический подходы. Их выбор обусловлен следующими положениями: 1) поскольку цель нашего исследования состоит в разработке систематизированного процесса, то определение его строения обеспечивается использованием системного подхода; 2) формирование организаторской культуры возможно только в специально организованной деятельности, субъектами которой являются все сотрудники образовательной организации, поэтому изучение их деятельности в рамках разработанного процесса обеспечивает деятельностный подход; 3) для определения наполнения формируемой организаторской культуры — основного целевого назначения разрабатываемого нами процесса и выявления его предметно-

дидактического содержания, необходимо привлечь аппарат культурологического подхода.

Таким образом, системный подход, обеспечивающий изучение системных свойств исследуемого нами феномена и построение соответствующего систематизированного процесса, не позволяет выявить ее деятельностное содержание, отражающее взаимодействие субъектов, что требует дополнения системного подхода деятельностным. В свою очередь, реализация системного и деятельностного подходов не позволяет четко представить характеристики того качества, которое должно сформироваться у сотрудников (т.е. содержания организаторской культуры). Поэтому совокупность системного и деятельностного подходов мы дополняем культурологическим.

Системный подход трактуется, как направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем [13, с. 4].

Ключевым для системного подхода, является понятие системы — целостной совокупности элементов, характеризующейся следующими необходимыми признаками: совокупность элементов отграничена от окружающей среды; элементы взаимосвязаны, взаимодействуют между собой, и существуют в отдельности лишь благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства [27, с. 47].

Действуя в соответствии с методологией системного подхода, на данном этапе исследования нам необходимо определить системные характеристики исследуемого нами явления: формирования организаторской культуры [11].

В процессе изучения нами формирования организаторской культуры были выявлены следующие его свойства:

- поскольку рассматриваемый нами феномен является, как мы отмечали ранее, компонентом систематизированного процесса образовательной организации, то его внутреннее содержание должно находиться в соответствии с логикой образовательного процесса, что требует выделения мотивационно-целевого, содержательно-методического, оценочно-коррекционного компонентов;
- элементарной единицей данного процесса является задача, актуальная в заданный момент продвижения к цели: в зависимости от стадии процесса формирования организаторской культуры субъектами решается та или иная задача — диагностика, передача информации, отработка умений, оценка, коррекция и т.д.;
- системообразующими факторами формирования организаторской культуры являются цель и самоуправление. При этом цель — внешний, а самоуправление — внутренний системообразующий факторы, благодаря которым достигается единство компонентов и возникновение у системы эмерджентного свойства — сформированности организаторской культуры;

- целостность процесса формирования организаторской культуры обеспечивается наличием связей исходного, обратного, встречного, параллельного направления.

Деятельностный подход определяют как методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [15, с. 70].

Традиционно деятельность трактуется, как форма активного отношения человека к окружающему миру; мотивационная совокупность последовательно совершаемых действий, направленных на выполнение определенных задач, на достижение тех или иных социально значимых целей [10, с. 69]. Как отмечается в научной литературе, деятельность: является специфически человеческой формой отношения к миру, открытой, универсальной и способной к саморазвитию системой, представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов, предполагает свободное целеполагание, определяется исторически выработанными социокультурными программами.

В ходе проводимого нами исследования формирование организаторской культуры было изучено с точки зрения деятельности и получены следующие свойства:

- его целью является сформированность организаторской культуры;
- субъектами выступают все сотрудники образовательной организации, причем, чем более выражена субъектная позиция молодых специалистов, тем оптимальнее формирование у него организаторской культуры;
- объектом — совершенствующаяся в профессиональном плане личность сотрудника;
- к средствам формирования организаторской культуры относятся материальные (наглядные материалы, информационные источники и др.) и духовные (нормы морали и нравственности, профессиональные ценности, требования и др.) предметы действительности, используемые в процессе профессиональной подготовки;
- методами — традиционные (беседа, упражнение, тестирование и др.) и интерактивные (метод проектов, деловые и имитационные игры и др.) методы профессиональной подготовки [12].

Культурологический подход трактуем как ориентацию исследования, при которой явление рассматривается в контексте культуры: как продукт культуры и фактор, влияющий на ее дальнейшее развитие. Данный подход введен немецким философом, культурологом Освальдом Шпенглером.

Не останавливаясь на ключевых понятиях культурологического подхода (определение культуры и ее основные свойства были раскрыты нами в предыдущем параграфе), перейдем к представлению результата реализации культурологического подхода для исследуемой нами проблемы. Проанализировав положения, изложенные в ряде публикаций (Г.П. Выжлецов, Г.И. Гайсина, К.Ф. Завершинский, В.В. Иванов, И.А. Липский и др.), мы пришли к выводу, что результатом использования

культурологического подхода является определение содержания культуры, формируемой у личности.

Таким образом, опираясь на научные данные, собственные изыскания в рассматриваемом направлении, получены следующие положения:

- организаторская культура, являясь видом профессиональной культуры и ее замкнутой подсистемой, включает в свой состав три основных компонента — когнитивный, операциональный и поведенческий, совокупность которых обеспечивает полноценную реализацию организаторской деятельности, ее эффективность и продуктивность;

- основными показателями организаторской культуры являются знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, необходимые для осуществления организаторской деятельности. связь наполнения организаторской культуры с показателями ее сформированности проявляется в следующем: когнитивный компонент охватывает необходимые для организаторской деятельности знания, операциональный — умения, а поведенческий — профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации.

Таким образом, приведенные выше свойства, полученные в результате реализации системного, деятельностного и культурологического подходов к изучению формирования организаторской культуры, нами положены в основу разработки авторского систематизированного процесса, к характеристике содержания которого мы сейчас переходим.

Мы уже отмечали, что процесс формирования организаторской культуры, как этап профессиональной подготовки, должен включать в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный [13].

Мотивационно-целевой компонент связан с мотивационной сферой личности. Работа в рамках данного компонента предполагает, во-первых, обеспечение перевода проблемной ситуации в психологическую, в результате чего у специалиста формируется устойчивая и сознательная потребность решения поставленной задачи. Во-вторых, в рамках данного компонента формируются целевые ориентации профессиональной деятельности специалиста в соответствии с его способностями и интересами. Такое наполнение компонента помогает «раскрыть то, к чему он стремится, почему он этого хочет, и во имя чего — словом, помогает раскрыть его направленность и механизм целеустремленности всей его деятельности» [22, с. 81].

Содержательно-методический компонент составляют процедуры, в ходе реализации которых происходит непосредственное формирование организаторских знаний, умений, а также необходимых для данного вида деятельности профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций. Содержание данного компонента определяется содержанием формируемой культуры, профессиональным опытом, а также условиями, в которых осуществляется процесс профессиональной подготовки. В результате реализации данного компонента формируется соответствующий содержанию организаторской культуры устойчивый набор знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций. Оценочно-коррекционный компонент направлен на определе-

ние степени соответствия полученных результатов запланированным и нейтрализацию недостатков данного процесса. Информация о результатах оценивания является основой для разработки и реализации коррекционных мероприятий. В рамках данного компонента работа в целом организовывается руководителем образовательной организации: разрабатывается система показателей сформированности организаторской культуры, составляется адекватный диагностический аппарат, осуществляется оценка, классифицируются недостатки, вырабатывается и реализуется программа коррекционных процедур, проводится повторное оценивание и т.д. [14].

Таким образом, результатом реализации данного компонента является информация о степени сформированности организаторской культуры. Завершая рассмотрение содержания построенного нами систематизированного процесса, рассмотрим комплекс принципов его реализации и специфических свойствах. Принципы: рефлексивности (приучение к самоанализу в процессе выполнения своих профессиональных задач), профессиональной направленности (должны отражаться ключевые позиции эффективной организаторской деятельности), диалогического общения (обеспечение непрерывного диалога и взаимодействия субъектов профессиональной деятельности), актуализации субъектного опыта (ориентация на имеющийся опыт и перевод его в активное состояние при осуществлении профессионально-творческой деятельности). К специфическим свойствам разработанного нами систематизированного процесса мы относим ее содержательную вариативность (учет индивидуальных особенностей и создание условий для их индивидуализированного продвижения к заданной цели), цикличность (поступательность процесса формирования организаторской культуры), устойчивость (независимость работы системы от случайных отклонений) и адаптивность (обеспечение оперативного приспособления к организаторской деятельности).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Таким образом, систематизированный процесс формирования организаторской культуры, разработанный на основе системного, деятельностного и культурологического подходов, а также с учетом требований социального заказа, профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры, включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты; характеризуется содержательной вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью; реализуется с учетом принципов рефлексивности, профессиональной направленности и диалогического общения.

Экспериментальная работа, организованная для определения результативности реализации разработанного нами систематизированного процесса, проходила в рамках системы управления персоналом образовательной организации. В эксперименте приняли участие все сотрудники колледжа.

В определении последовательности и содержания ключевых процедур эксперимента, придерживались традиционной логики, согласно которой в структуре эксперимента выделяют констатирующий и формирующий этапы [5;7;12 и др.].

Цель констатирующего этапа состояла в оценке степени сформированности организаторской культуры, а формирующего — в применении авторского систематизированного процесса.

Задачами констатирующего этапа являются: постановка эксперимента и оценка степени сформированности организаторской культуры. К задачам формирующего этапа нашего эксперимента относятся: практическая реализация систематизированного процесса формирования организаторской культуры при изучении ими общей модели качества современного специалиста; оценка результативности реализации процесса в динамике (определение степени сформированности организаторской культуры у участников эксперимента); фиксация степени влияния разработанного нами систематизированного процесса на результативность процесса формирования организаторской культуры.

Для осуществления эксперимента были сформированы две группы: контрольная (КГ) и экспериментальная (ЭГ-1). В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) процесс формирования осуществлялся с учетом разработанного нами систематизированного процесса. В контрольной группе (КГ) использовались отдельные фрагменты процесса.

Объективизация получаемых в эксперименте данных обеспечивалась привлечением экспертной группы, состоящей из представителей руководства высшего и среднего звена управления.

Создание и организация работы данной группы, осуществлялась в соответствии с общими принципами и современными научными требованиями к проведению экспертиз: системности организации экспертной работы и единства ее нормативно-методологического обеспечения; независимости участников экспертного процесса, их компетентности и заинтересованности в получении объективных результатов; научной обоснованности экспертных оценок; объективности принимаемых заключений по результатам экспертизы; гласности, комплексности оценки и др.

Таким образом, проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало общедидактическую значимость внедрения полученных нами результатов. В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях: определение механизмов коллективного взаимодействия и путей его совершенствования; выявление закономерностей процесса формирования организаторской культуры у сотрудников, совершенствование технологий, методов и средств подготовки к организаторской деятельности, расширение диагностического аппарата по оценке степени сформированности организаторской культуры и др.

ГЛАВА 2. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ПРОПЕДЕВТИЧЕСКОГО ОБУЧЕНИЯ ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ПЕРЕВОДЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

В статье Ю.В. Фалькович [1] на основании рассмотрения и классифицирования ошибок, допущенные при итогового контроле знаний, полученных студентами-регионоведами как будущих переводчиков в процессе изучения английского языка на протяжении всего курса профессионального обучения, сделан вывод о том, что пропедевтический курс обучения переводу является необходимым условием улучшения качества их профессиональной подготовки. При этом: а) выявлены наиболее часто допускаемые объективные и субъективные причины лингвистического характера по отношению к немногочисленным причинам нелингвистического характера; б) анализ стилистически дефектных фрагментов в текстах письменных экзаменационных переводов позволил обнаружить серьезные проблемы в профессиональной подготовке будущих переводчиков; в) сформулированы принципы разработки пропедевтического курса обучения переводу, призванные в своей совокупности способствовать формированию умения обучающимися адекватно формулировать мысль на родном языке в процессе письменного перевода, то есть формированию составляющей языковой компетенции, в свою очередь являющейся основным компонентом переводческой компетентности, как совокупности компетенций, позволяющих переводчику успешно решать профессиональные задачи. Автор статьи, посвященной разработке пропедевтического курса обучения будущих переводчиков [1] предлагает следующий перечень компетенций, расположенных в порядке степени значимости их формирования в пропедевтическом курсе обучения переводу: 1) Рефлексивная переводческая, формирующаяся в два этапа: а) рефлексивно-диагностического и б) рефлексивно-профилактического; 2) Textoобразующая; 3) Дискурсивная; 4) Языковая; 5) Коммуникативная; 6) Информационная. В свете такого подхода нельзя не согласиться с тем, что умения анализа, рефлексии и самокоррекции по поводу собственной деятельности, а также сформированная и усиленная пропедевтическим курсом мотивация к выполнению переводческой деятельности являются также базисом для формирования профессиональной компетентности будущих переводчиков и можно говорить об формируемых при прохождении пропедевтического курса обучения переводу интегрированных профессиональных знаний, как совокупности языковых, переводческих и предметных знаний и уровневой структуры, в которой языковые знания составляют базис для формирования переводческих знаний, служащих, в свою очередь, компонентом предметных знаний [15].

Процесс обучения специалистов-переводчиков структурирован и представлен в различных аспектах, разделен на четыре этапа: пропедевтический, аналитический, синтезирующий и контролирующий, совокупность которых моделирует этапы профессиональной переводческой деятельности. Задача пропедевтического этапа – осознание важности расширения эрудиции и обладания экстралингвистическими знаниями (дополни-

тельные сведения о явлениях, процессах, напрямую не связанные с лингвистикой). Осуществление технологии поэтапного формирования экстралингвистической, то есть внеязыковой, принадлежащей к реальной или воображаемой действительности, компетентности будущих переводчиков реализуется в рамках практического курса перевода посредством комплекса упражнений, включающего в себя различные переводческие упражнения, в частности [2].

Практический опыт языковой подготовки обучающихся из России и Казахстана в Хэбэйском профессиональном внешнеторговом экономическом институте (КНР) в рамках социального партнерства с Профессионально-педагогическим институтом Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета свидетельствует о том, что эффективность переводческих навыков и умений, интегрированных переводческих знаний обучающихся повышается по мере накопления опыта выполнения переводческих действий во время выполнения комплексных переводческих упражнений, что подтверждает мнение автора статьи [1] о том, что переводческие знания, базис которых составляют языковые знания, служат компонентом предметных экстралингвистических знаний. Отмеченное послужило основанием педагогических проектов оптимизации форм, методов и средств образовательного процесса, совершенствования методологических аспектов пропедевтического обучения при формировании переводческой компетентности обучающихся целенаправленно в области экономики. При этом основное внимание уделяется концептуальным основам содержательно-методической линии овладения обучающимися основополагающих внешнеторгово-экономических понятий, представлений и принципов, методических приемов познавательной деятельности в обеспечение перехода теоретической сущности знаний, умений и навыков в практическую действительность. Внедрение данного подхода к осуществлению образовательного процесса позволяет, вместе с тем, обучающимся овладевать также методикой формирования первоначальных внешнеторгово-экономических понятий, представлений и принципов в такой степени, чтобы они могли не только осознанно применять полученные знания в процессе обучения, но и углублять и расширять их, в том числе, путем дальнейшего самообразования, как важного резерва повышения своей переводческой компетенции, профессионального уровня [16].

Дальнейшему самообразованию будущих переводчиков, особенно с ориентацией на внешнеторгово-экономическую деятельность, в значительной мере способствует эффективное построение межпредметных связей, как важной составляющей основной цели целенаправленного пропедевтического курса в области экономики. В данном контексте процесс организации эффективной начальной подготовки будущих переводчиков предполагает направленность обучения на освоение будущими переводчиками профессионально значимых для внешнеторгово-экономической деятельности показателей качества, в частности, отгружаемой потребителям продукции, переводческой компетенции, компонентный состав которой базируется на специфических знаниях. Например, на каждую поковку в партии отгружаемых валов диаметром от 100 мм до 600 мм из углеродистых и легированных сталей заводом-изготовителем оформляется сертификат ка-

чества. От достоверности вносимых в сертификат качества результатов контрольных испытаний зависят подчас немалые финансовые издержки потребителей продукции. Специфические знания по неразрушающим методам контроля [3-5], которым принадлежит особая роль в проверке результатов контрольных испытаний, служат предпосылками формирования у обучающихся профессионально важных качеств, максимально приближенных к контекстному содержанию, условиям и способам будущей профессиональной деятельности [17].

Интеграция образовательного процесса и будущей профессиональной деятельности связана с «моделированием содержания обучения, адекватного вероятному содержанию профессиональной деятельности путем выделения основных видов профессиональной деятельности, прикладной направленности, формулирования на их основе обобщенных образовательных задач» [6, с. 28], обуславливает опору на принцип модульной организации обучения в развитие основных положений контекстно-компетентностного подхода [7, с. 48]. В соответствии с этим принципом, предложенным П.А. Юцявичене, содержание обучения структурируется в форме отдельных блоков – модулей [7, с. 49]. Пропедевтический модуль представляет собой инновационную форму организации учебной деятельности. Модульное обучение обеспечивает гибкость содержания, приспособление к индивидуальным потребностям личности и уровню ее подготовки посредством организации учебно-познавательной деятельности по индивидуальной учебной программе [8, с. 20]. Все вышесказанное свидетельствует о целесообразности построения пропедевтического обучения на основе модульной технологии [7, с. 55]. Пропедевтический модуль определяется как часть образовательной программы, имеющей определенную логическую завершенность по отношению к установленным целям и результатам и направленную на подготовку к профессиональной деятельности в определенной области [18].

Новые времена диктуют новые условия: в связи с интенсификацией международных контактов возникла потребность углубления и увеличения объема знаний на иностранном языке и об иностранном языке соответственно, новая образовательная парадигма требует использования новой системы подготовки обучающихся к получению знаний [9]. Являясь важным звеном целостного образовательного процесса, пропедевтический курс может быть средством реализации пропедевтики, как дидактического условия непрерывно-преднамеренного включения преемственных связей между различными ступенями и структурными элементами учебно-познавательной деятельности обучающихся [10]. Эффективную помощь педагогам в реализации пропедевтического курса в процессе подготовки будущих переводчиков оказывает использование компьютерных технологий и ресурсов Интернет, презентаций [11–12]. Это не только современные технические средства, но и новые формы преподавания, новый подход к процессу обучения. Использование мультимедийных средств, в частности, помогает реализовать уровневый личностно-ориентированный подход в обучении, обеспечивает индивидуализацию и дифференциацию с учетом особенностей обучающихся, их уровня обученности, склонностей. Обучающие компьютерные программы являются тренажерами, которые по-

зволяют преодолеть непонимание обучающимся материала или проблемы в знаниях. Данный аспект, как правило, предусматривается составителями компьютерных обучающих программ, вследствие чего обучаемому предоставляется возможность использования по гиперссылкам различных справочных пособий и словарей. В итоге обучаемый получает возможность доводить выполнение задания до конца, опираясь на необходимую компьютерную помощь. Сфера применения компьютерных технологий в обучении иностранным языкам необычайно широка на всех этапах – пропедевтического курса в процессе подготовки будущих переводчиков, их тренировки и применения сформированных знаний. Разрабатываемая в рамках социального партнерства Хэбэйского профессионального внешнеторгового экономического института (КНР) в Профессионально-педагогического института Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета система упражнений и приемов пропедевтического модуля в обеспечение эффективного формирования основ профессиональной коммуникативной компетенции при подготовке будущих переводчиков включает проблемные упражнения и приемы, используемые в современных образовательных технологиях (проблемного и активного обучения, информационно-коммуникационные и др.). Особое место занимают комплексные коммуникативные упражнения с элементами профессиональных задач, направленных на активизацию и развитие личностных и профессионально-значимых качеств, умений и навыков будущих переводчиков [19].

Господствующая в настоящее время тенденция по расширению информационных потоков и практически повсеместная ориентация на «технологизацию» образовательного процесса приводят, в конечном счёте, по справедливому замечанию М.М. Даниловой, к изменениям в этих условиях роли образования в обеспечение эффективного развития интеллектуального ресурса обучающихся, предоставления им возможностей в полной мере развивать и раскрывать свой потенциал» [13]. Этим определяется необходимость совершенствования теории и практики преподавания, поиска и обоснования более гармоничных, сбалансированных подходов к начальному периоду обучения, реализующих на практике релевантных этим установкам методик обучения. В свете такого подхода к значимости начального периода обучения будущих переводчиков для активизации и развития их личностных и профессионально-значимых качеств особое внимание в достижении успеха в образовательной деятельности отводится особому подготовительному, а именно пропедевтическому периоду, в ходе которого закладываются основы создания благоприятных условий овладения профессиональными умениями и навыками, импульса к динамичному развитию переводческой компетенции. При этом возникает насущная потребность в точном определении вектора занятий, которому надлежит быть гармонично сбалансированным в таких его основных составляющих, как: а) формирование первичных переводческих умений и навыков; б) ориентированное развитие его общих и специальных переводческих способностей; в) последовательного и плавного ввода в структуру пропедевтически занятий креативных элементов, закладывающих фундамент дальнейшего обучения.

Пропедевтический период следует рассматривать как необходимый этап в работе с начинающими обучаться переводческой грамоте независимо от их природных данных, индивидуальных качеств и свойств, а также будущей специализации. По сути, этот этап может трактоваться как аналог «зоны актуального и ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому), наиболее плодотворно определяющей основные направления и перспективы дальнейшего развития обучающегося, инициирования его познавательных способностей. При этом важна вся совокупность внешних и внутренних условий способствующих, либо препятствующих решению основных задач пропедевтического периода, ознакомлению обучающихся с некоторыми специфическими особенностями переводческой деятельности [20].

Практическая цель пропедевтического курса – преодоление языковых трудностей, усвоение основных экономических терминов и понятий, научение пониманию и использованию соответствующих терминов, формирование готовности использовать приобретённые знания для ориентации в выборе траектории дальнейшего образования. Точное регламентирование видов и форм деятельности педагога (тьютора) и обучающихся в пропедевтический период не представляется возможным. Несомненную пользу может принести обращение, в качестве инновационной доминанты, к системе упражнений с активным использованием учебных аудиовизуальных информационных технологий, позволяющих одновременно объединять аудирование и видеоподдержку учебного материала, а также способствующих формированию взаимосвязанных и структурно-упорядоченных знаний, задействованию принципа системной дифференциации учебного материала. Современные способы записи звука открывают одни из наиболее широких педагогических возможностей при подготовке выпускников-переводчиков. Так, возможность записи речи обучающегося, сравнения ее с образцовой речью зачитывающего фонограмму диктора-носителем данного языка и последующего анализа ошибок, а также многократного воспроизведения, позволяют усовершенствовать методику формирования переводческой компетентности. Аудиовизуальные средства (audio-visual aids) позволяют осуществлять все виды звуковой наглядности при обучении произношению, обладают возможностью представлять учебную информацию в естественной речевой форме при обучении аудированию и говорению, способствуют интенсификации учебного процесса [14]. Подбор и применение аудиовизуальных средств обучения должны осуществляться комплексно, с учётом основных характеристик и компонентов учебного процесса.

Образование тесно связано самообразованием: не может быть образования без самообразования, и наоборот. Самообразование – это способ индивидуальной и групповой саморегуляции сферы знания. В первом случае регулятивный процесс обусловлен личностными потребностями, во втором – групповыми. Выступая механизмом актуализации знания, самообразование инициирует развитие социального субъекта. Эффективность самообразования определяется мерой соответствия стратегии самореализации личности [15]. Самообразование – это по настоящему свободный и в то же время наиболее сложный вид образовательной деятельности, поскольку связан с процедурами саморефлексии, самооценки, самоиден-

тификации и выработкой умений и навыков самостоятельно обретать актуальные знания и трансформировать их в практическую деятельность [16].

На современном этапе модернизации образования особую актуальность приобретает вопрос изменения динамики и структуры педагогического процесса, где вектором является формирование специалиста, способного решать широкий спектр задач, в том числе с высокой степенью инновационной доминанты в профессиональной деятельности, основанной на развитой мотивации к совершенствованию профессиональных качеств. Образование и самообразование превращаются во все более выраженный дифференцирующий фактор в социальной структуре современного общества, причем образование, а в значительно большей степени самообразование, станет ведущим механизмом формирования социальной структуры постиндустриального общества [15]. Снижение регулятивной роли рыночных отношений и утверждение в социальной сфере приоритета образовательных, интеллектуальных, творческих факторов кардинальным образом меняют содержание, видовые и функциональные характеристики самообразования. В постиндустриальном обществе наука, информатика и другие его сферы приобретает качественно новое значение, становится все более ведущим сектором производства, его «оазисом» и движущей силой» [16], и есть все основания согласиться с утверждениями автора работы [15], что самообразовательная активность становится серьезным фактором социального развития, постиндустриальное общество – общество самообразующееся, важность образования в котором несомненна, его технологии претерпевают кардинальные изменения с постепенным смещением соотношения «образование-самообразование» к доминантному превалированию последнего и самообразование, в итоге, выступает источником доминантных инноваций [21].

Эволюция самообразования пойдет по пути увеличения разнообразия его форм и содержания с определенным балансом между процессами дифференциации и интеграции. Информационная революция, коренным образом преобразуя всю систему социальных отношений постиндустриального общества, трансформирует и самообразовательные процессы, создавая новый тип технологий самообразования. Поскольку основным видом деятельности большей части членов этого общества (базирующегося на создании, потреблении и распространении информации) является работа с информацией, самообразование в нем обретает статус ведущего вида деятельности. Новые средства информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) изменяют принципы организации и функционирования самообразования и не только обеспечивают доступность и разнообразие информации, но и активизируют самообразовательные процессы, сопутствующие производственной, научной, управленческой, организационной, образовательной (обучающие программы), и любой другой деятельности. Одновременно ИКТ трансформируют способы организации самообразования, обеспечивая доступность информации и облегчая ее поиск, предоставляя соответствующие инструментальные средства работы с ней: логические, математические, статистические и др. Совместенность этих процедур оптимизирует и расширяет возможности самообразовательной дея-

тельности, имеет далеко идущие социальные последствия, связанные с интеграцией самообразования [17].

Для обеспечиваемой ИКТ «экранной» самообразовательной деятельности свойственны специфические формы управленческой деятельности, направленной на создание оптимальных условий для самообразования. В информационном обществе нового типа можно говорить о возникновении самообразовательной технологии – компьютерной, характеризующей переход самообразования на качественно иной уровень, когда оно становится фактором материального и духовного производства [15]. Развивающееся в русле базирующейся на широком использовании ИКТ модернизации образования самообразование, в том числе как один из важнейших компонентов пропедевтических курсов учебных дисциплин, не только обретает постепенное смещение в соотношении «образование-самообразование» к своему доминантному превалированию, но и становится автономным фундаментом кардинальных преобразований и изменений парадигмы образования, как совокупности теоретических и методических предпосылок, которыми руководствуются в качестве образца в научной практике поиска направлений и путей совершенствования образования. Совершенно очевидной становится настоятельная необходимость целенаправленной ориентации на компетентностно-ориентированный подход в управлении процессом самообразования при подготовке выпускников образовательных организаций с безусловным обеспечением инфобезопасной образовательной среды как в части комфортных условий ее пользователей (административных подразделений, обучающихся, педагогов и др.), так и достоверной оценки результатов мониторинга процесса образовательной деятельности для минимизации дидактических и экономических рисков при проектировании и последующем совершенствовании (развитии) образовательных траекторий с переходом из режима функционирования в режим развития. Достижение положительного результата весьма сомнительно в случае недостоверной оценки результатов мониторинга процесса образовательной деятельности. При этом следует учитывать по меньшей мере два фактора: полноты, качества, степени научности и автоматизма усвоенной обучающимися системы знаний, с одной стороны [18], и степени корректности используемых тестов промежуточного и итогового контроля знаний, умений и навыков обучающихся, уровня сформированности компетенций обучающихся, с другой стороны. Если применение разработанного в Брянском государственном университете им. акад. И. Г. Петровского информационно-программного комплекса управления процессом самообразования будущих специалистов с оценкой полноты, качества, степени научности и автоматизма усвоенной обучающимися системы знаний [18] в целом отвечает критерию эффективности ее практического использования, то относительно степени корректности используемых педагогических тестов далеко не всегда можно дать утвердительный ответ в силу разных причин [22].

Оценка знаний умений, навыков, способностей и других качеств обучающихся – одна из основных и сложных задач для любой системы образования. За более 120 лет существования накоплен громадный опыт использования контрольно-измерительных материалов, а именно тестов в

различных сферах человеческой деятельности, включая образование. В последние годы всё большую популярность и широкое применение приобретает компьютерное тестирование, которое по своей объективности и скорости получения результата превосходит многие формы контроля, что соответствует общей концепции модернизации и компьютеризации российской системы образования. Наиболее распространенными являются тестовые задания закрытого типа, в которых каждый вопрос сопровождается готовыми вариантами ответов (один или несколько правильных и неправильные ответы) и тестовые задания открытого типа, в которых на каждый вопрос испытуемый должен предложить свой ответ: дописать слово, словосочетание, предложение, знак, формулу и т.д. [19]. Получаемые с помощью тестов результаты предоставляют информацию педагогам для уточнения требований к результатам подготовки обучающихся и управления познавательной сферой каждого обучающегося в виде вспомогательной функции образовательной деятельности на принципах адаптивного обучения, в частности, и обучающихся – для реализации своих функциональных возможностей самосовершенствования.

Для того, чтобы тесты соответствовали своему назначению, адекватно выявляли и достаточно точно измеряли (оценивали) определенные качества обучаемых, они должны: а) отражать иерархию содержательной вложенности учебных дисциплин, курсов и требований потенциальных работодателей; б) отвечать принципам репрезентативности, системности, значимости, научной достоверности, соответствия содержанию уровню современного состояния науки, комплексности и сбалансированности, взаимосвязи содержания и формы, трудности задания и соответствия цели теста [23].

Валидность – одно из важнейших качеств педагогических тестов – степень соответствия структуры и содержания тестовых материалов задачам и целям педагогического контроля, к которым в той или иной мере относятся и остальные критерии, что немаловажно учитывать. Исследователи выделяют множество различных видов валидности: содержательная, соответствия, прогностическая и пр., но важнейшими для педагогического тестирования являются два вида – по содержанию и по критерию [21]. Вид валидности по содержанию определяет «репрезентативность» содержания теста в выборке измеряемой (оцениваемой) области знаний, сформированных умений и навыков и/или компетенций обучающегося [22]. Количественной мерой валидности тестов обычно служит коэффициент корреляции Пирсона или коэффициент связи ϕ , данные для расчета которых получают путем оценки группой опытных независимых экспертов предъявляемых им тестов по тому или иному критерию или их набору. Однако необходимых и достаточных условий для организации экспертной оценки тестов и статистической обработки ее результатов в большинстве профессионально-педагогических образовательных организаций (ПрПедОО) нет. Из-за этого процедура определения валидности тестов должна быть проста и понятна для педагогов ПрПедОО, многие из которых, как показывает опыт, не владеют основами тестологии.

В работе [23] предложен достаточно универсальный подход, позволяющий не только количественно выразить критерии валидности тестов,

но и оперативно их определить с соблюдением большинства предъявляемых к ним условий. Совокупность критериев, минимизирующих влияние субъективных факторов при составлении, подборе и сертификации педагогических тестов, сведена в комплексно-обобщенном показателе \acute{o} , названном «объективированностью» педагогических тестов (ОПТ):

$$\acute{o} = c_S S + c_R R + c_G G + c_L L + c_K K, \quad (1)$$

где c_S, c_R, c_G, c_L, c_K – весовые коэффициенты (коэффициенты важности) в обеспечении «пригодности» педагогического теста (ПедТст) по его содержанию для оценки (измерения) качества, уровня знаний, подготовленности к предмету, его разделу, теме и т.д.; S, R, G, L, K – соответственно содержательность, репрезентативность структуры (R) и образовательного стандарта (G), латентность L и когнитивность K ПедТст.

В результате применения метода экспертных оценок с использованием статистической обработки [24] результатов анкетирования опытных независимых экспертов-педагогов ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ» о характеристиках валидности педагогических тестов:

Фактор, весовой коэфф-т	Среднее значение фактора	Доверительные отклонения фактора, весового коэфф-та	Примечание
S c_S	0,75 0,53	$\pm 0,08$ $\pm 0,07$	Определяет полноту отображения материала программы дисциплины при отборе содержания ПедТст
R c_R	0,80 0,25	$\pm 0,07$ $\pm 0,05$	Отражает правильность пропорций тематики дисциплины, ее раздела,
G c_G	0,55 0,07	$\pm 0,07$ $\pm 0,02$	Учитывает полноту охвата требований стандарта в ПедТст
L c_L	0,65 0,10	$\pm 0,08$ $\pm 0,03$	Отражает принятые в расчет уровни обученности
K c_K	0,50 0,05	$\pm 0,07$ $\pm 0,01$	Учитывает уровень сформированности знаний

выполненное сопоставление полученных значений факторов и их весовых коэффициентов позволило на первом этапе исследования выявить влияние первых на величину комплексно-обобщенном показателя объективированности \acute{o} ПедТст, взять в расчет значения факторов S, R, G, L и соответствующие им значения весовых коэффициентов c_S, c_R, c_G, c_L , а использование методологии многофакторного эксперимента и варьирование этих факторов на двух уровнях (см. приведенную ниже таблицу матрицы планирования дробного факторного эксперимента 2^{7-4}) позволило выполнить модельное исследование [24].

Полученные результаты позволяют констатировать, что мероприятия по повышению в ПедТст содержательности, репрезентативности структуры и их весовых коэффициентов, причем в первую очередь – содержательности, позволяют также более обоснованно подходить к выбору значений весовых коэффициентов c_S и c_R : предпочтительнее повышение в большей мере величины коэффициента c_S по сравнению с c_R (почти в два раза).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Эффективность в процессе начальной подготовки у будущих переводчиков переводческих навыков и умений, интегрированных переводческих знаний повышается по мере накопления опыта выполнения переводческих действий во время выполнения комплексных переводческих упражнений при направленности обучения на освоение ими профессионально значимых для внешнеторгово-экономической деятельности специфических знаний с опорой на принцип модульной организации обучения.

Разрабатываемая система упражнений и приемов пропедевтического модуля в обеспечение эффективного формирования основ профессиональной коммуникативной компетенции при подготовке будущих переводчиков включает проблемные упражнения и приемы, используемые в современных образовательных технологиях (проблемного и активного обучения, информационно-коммуникационные и др.).

Особое место занимают комплексные коммуникативные упражнения с элементами профессиональных задач, направленных на активизацию и развитие личностных и профессионально-значимых качеств, умений и навыков будущих переводчиков.

Господствующая в настоящее время тенденция по расширению информационных потоков и практически повсеместная ориентация на «технологизацию» образовательного процесса определяют необходимость совершенствования теории и практики преподавания, поиска и обоснования более гармоничных, сбалансированных подходов к начальному периоду обучения, реализующих на практике релевантных этим установкам методик организации, реализации и мониторинга обучения.

ГЛАВА 3. ЭКОНОМИКА ЗНАНИЙ И ОСОБЕННОСТИ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ЧЕЛЯБИНСКОЙ ОБЛАСТИ

В многовековой истории научного, технического и социального прогресса человечества выделяют два основных этапа развития экономики – аграрную и промышленную экономики. В конце прошлого – начале текущего столетия человечество приступило к построению качественно новой экономической системы – экономики, основанной на знаниях, или экономики знаний, которую также называют «инновационной экономикой», «высокотехнологичной цивилизацией», «обществом знаний», «информационным обществом». Это понятие впервые ввел в 1962 году Ф. Махлуп, которой относил образование, исследования, связь и информационную деятельность к «индустрии знаний» [4].

Под экономикой знаний обычно понимают такую экономику, в которой значительная часть валового национального продукта создается в отраслях, непосредственно производящих новые знания, информационные блага и услуги, а также оборудование для передачи и обработки знаний. XXI век все чаще называют веком знаний, так как ныне стремительно возрастает их роль в социально-экономическом развитии общества. Отличие экономики знаний, основанной на использовании таких факторов, как знания, информация состоит в том, что они, в отличие от традиционных экономических ресурсов, не уменьшаются при использовании и не меняют свою форму, не имеют ограничений, легко преодолевают государственные границы и могут применяться в любых странах и континентах.

Исследования, проведенные Мировым банком, свидетельствуют, что страны, которые инвестируют все возрастающие средства в развитие науки, образования и информационно-коммуникационных технологий оказываются более способными достичь устойчивого развития экономики и обеспечить высокое качество жизни для населения. Наглядным примером служат страны Юго-Восточной Азии, сделавшие стремительный рывок в своем поступательном развитии и вошедшие в клуб наиболее высокоразвитых стран мира. Главным фактором их успеха стали крупномасштабные инвестиции в систему образования, науки и информационных технологий. Состояние национальных хозяйств можно оценить с помощью индекса, который состоит из двух подиндексов: потребление инноваций (innovation input) и экспорт инноваций (innovation output). Для их расчета используются в общей сложности 84 показателя [25].

В 2013 году Россия в данном рейтинге заняла 62-ое место, тогда как в 2012 году – 51-ое место (правда, методика исследования после этого изменилась). В 2015 году Россия поднялась вверх до 49-го места, опередив такие страны как Греция, Турция, Бразилия, Аргентина, Грузия, Казахстан и другие. Зато выше, чем Россия, экспертами рейтинга оценены такие страны как Молдова, Литва, Хорватия, Испания, Китай и другие. Первые три строчки в рейтинге 2015 года заняли Швейцария, Великобритания и Швеция, а США оказались на 6-м месте. При этом в описании рейтинга го-

ворится, что в 2015-м году Россия и Китай показали наибольший прогресс (Китай поднялся на шесть пунктов до 29-го места). Состояние национальных хозяйств можно также оценить с помощью индекса экономики знаний, который публикуется Всемирным Банком. Он описывает уровень развития экономики региона, опираясь на знания, вбирает в себя четыре подиндекса – образования, инноваций, ИКТ, экономического и институционального режима. Первые три подиндекса образует Индекс знаний. По данным последнего индекса, Россия поднялась вверх на 9 позиций и заняла 55-е место среди стран мира, оказавшись при этом между Катаром и Украиной. Лидерами в данном рейтинге стали Швеция, Финляндия, Дания, Нидерланды, Норвегия. То есть в первую пятерку вошли страны Северной Европы, общепризнанные лидеры по развитию и вложениям в человеческий капитал. К примеру, в Швеции, занявшей первое место, половина всей сферы услуг приходится на социальные услуги.

Несмотря на революционные изменения в механизмах социально-экономического развития ведущих стран мира, российская экономика по-прежнему базируется преимущественно на эксплуатации природных ресурсов, а наши компании по-прежнему далеки от признания того, что самая главная ценность – это работники, как носители передовых знаний, умений, и навыков.

Поэтому переход на инновационный путь развития для нас является стратегическим приоритетом, для реализации которого необходимы кардинальное повышение инновационной и инвестиционной активности, строительство передовых производств, модернизация промышленности и сельского хозяйства, увеличение инвестиций в человеческий капитал, подъем образования, науки, здравоохранения. По этим направлениям необходимо постепенно выходить на мировые стандарты. То есть уровень финансирования отечественного образования должен достичь 7%, здравоохранения – 6%, науки – 3% от ВВП. Пока затраты на НИОКР составляют лишь 1,1% ВВП, что существенно ниже аналогичных показателей не только стран Европы, но и Австралии, Новой Зеландии и др. Например, США тратит на науку 2,8%, Китай – 1,7%, Южная Корея – 3,4%, а Япония – 3,3% ВВП. Индикатором оценки запасов национального человеческого капитала служит индекс человеческого развития (ИЧР), который используют для общего сравнения уровня жизни разных стран и регионов. Согласно рейтингу по индексу человеческого развития за 2015 год Норвегия сохранила позиции самой благополучной страны в мире со значением 0,955, в пятерку наиболее благополучных стран также вошли Австралия (0,938), США (0,937), Нидерланды (0,921) и Германия (0,920). Россия заняла 55 место (из 187) со значением ИЧР 0,788. Из Докладов ООН следует, что удельный вес человеческого капитала в таких развитых странах как США, Германия, Япония, Швейцария составляет около 80% их национального богатства [26].

Человеческий капитал включает неформализованные знания, умения, навыки, опыт, квалификацию и способности сотрудников организации. Та часть структурного капитала, которую относят к организационному капиталу, включает формализованные знания сотрудников, выраженные в различной форме. Это интеллектуальная собственность организации –

объекты патентного права, авторского права, смежных прав; секреты производства (ноу-хау) и т.п. Организационный капитал включает также систему финансовых взаимоотношений организации, философию менеджмента и ее корпоративную культуру, включая способность организации к самообучению. Вторая составляющая структурного капитала – клиентский капитал – объединяет те формализованные знания персонала организации, которые связаны, главным образом, с деятельностью организации во взаимоотношениях с поставщиками и клиентами. Основу организационного капитала составляет интеллектуальная собственность. Объекты интеллектуальной собственности продаются и покупаются на рынке интеллектуальной собственности, который можно также называть рынком инноваций, научно-технических достижений и т.п.

Рынок интеллектуальной собственности – это совокупность продавцов и покупателей охраняемых результатов интеллектуальной деятельности, содержащих новые знания, овеществленные в объектах интеллектуальной собственности, на которые распространяется действие прав интеллектуальной собственности [27].

Основными субъектами этих рынков выступают:

- государство в лице органов государственного управления, которые разрабатывают законы и иные нормативные правовые акты, направленные на регулирование деятельности субъектов хозяйствования и охрану интеллектуальной собственности. Бюджет государства пополняют налоги и сборы, взимаемые со всех хозяйствующих субъектов;

- предприятия и организации, непосредственно занятые созданием объектов интеллектуальной собственности и выступающие в качестве продавцов, которые предлагают эти объекты на рынке интеллектуальной собственности;

- авторы результатов интеллектуальной деятельности, воплощенных в объектах интеллектуальной собственности;

- инновационные предприятия, разрабатывающие и выпускающие инновационную продукцию с использованием приобретенных на рынке интеллектуальной собственности объектов интеллектуальной собственности;

- инвесторы (банки, пенсионные и венчурные фонды, корпорации, государственный бюджет и т.п.), финансирующие как разработчиков объектов интеллектуальной собственности, так и производителей инновационной продукции;

- особое место на рынке занимают производители контрафактной продукции; при ее производстве используются объекты интеллектуальной собственности, права на которые не принадлежат этим производителям на законном основании. Предприятие, выпускающее контрафактную продукцию, занимается незаконной деятельностью независимо от того, соответствует ли качество этой продукции заданным параметрам по техническим условиям.

Следует заметить, что новые знания, результаты интеллектуальной деятельности и объекты интеллектуальной собственности приобретают стоимость только после того, как они использованы их создателями в собственной деятельности или реализованы покупателю объекта интеллектуальной собственности.

Использование новейших результатов научных исследований, закрепленных в объектах интеллектуальной собственности, является важнейшим условием обеспечения конкурентоспособности предприятия. Однако многие предприятия постсоциалистических стран неудовлетворительно используют свою интеллектуальную собственность, имеет место существенный временной разрыв между разработкой и внедрением инноваций. Этапы создания нового знания и его представления в виде объекта интеллектуальной собственности являются главными творческими вехами для любого автора, так как основным, если не единственным, «инструментом» является интеллект человека. Создание объектов интеллектуальной собственности не является самоцелью, так как новое знание в отрыве от его применения ничего не стоит. Поэтому новые объекты интеллектуальной собственности появляются в результате целенаправленных исследований по техническим (научно-техническим) заданиям на разработку конкретного изделия или технологического процесса. В этом случае маркетинговые исследования должны предшествовать этапу создания нового знания. Они включают изучение потребностей рынка в товарах, анализ свойств товаров-аналогов, выявление их недостатков, формулировку требований, обеспечивающих конкурентоспособность новых разработок. Сложившаяся в бывших социалистических странах практика работы научно-исследовательских и проектно-конструкторских учреждений, когда создатель нового объекта интеллектуальной собственности был сам себе маркетологом и разработчиком технического задания, не оправдывает надежд на успешную конкуренцию с западными разработками, где эти функции разделены. В самом деле, превосходный химик, физик или ботаник в исключительно редких случаях является также и превосходным маркетологом. И еще реже – превосходным продавцом собственных объектов интеллектуальной собственности. Вот почему не следует смешивать процессы создания объектов интеллектуальной собственности, которые могут быть положены в основу разработки новой продукции, с разработкой и реализацией этой продукции [28].

Следует понимать существенное, качественное различие между объектом интеллектуальной собственности и товаром, в котором он воплощен. Патент на компьютер не похож на компьютер, более того, не каждый человек, ознакомившись с этим патентом, поймет, о чем идет речь в данном изобретении. Аналогичным образом, чертежи компьютера не похожи на патент. Равным образом формула лекарства не имеет ничего общего с таблеткой, в которой это лекарство заключено, и т.д. Очевидно, что наибольшая нужда в маркетинге как таковом появляется на этапе коммерциализации, то есть практического использования объекта интеллектуальной собственности. Особенности маркетинга объектов интеллектуальной собственности на этом этапе являются:

– принципиальная возможность многократной продажи одного и того же объекта интеллектуальной собственности разным покупателям, тогда как товар может быть продан только однажды. Более того, многократно проданный объект интеллектуальной собственности продолжает оставаться в собственности продавца, а возможность его использования определяется договором между его владельцем и покупателями;

– важность правильного определения времени вывода на рынок объекта интеллектуальной собственности, при этом следует иметь в виду, что крупные корпорации, как правило, покупают только совершенно новые объекты наивысшего качества, а продают лицензии после насыщения товаром собственного рынка;

– значительный, иногда исчисляемый десятилетиями, временной разрыв между появлением объекта интеллектуальной собственности и его воплощением в товаре, признанием потребителем и получением коммерческой выгоды от использования того или иного объекта (например, патент на создание канального транзистора был выдан в 1930 г., но изготовить его удалось только в 1952 г.);

– как следствие, маркетинговые исследования рынка объектов интеллектуальной собственности должны иметь футуристическую направленность, должны быть ориентированы на более далекую перспективу, предвосхищать развитие науки и техники на 5-15 и более лет, быть весьма чувствительны к появлению открытий и принципиально новых изобретений, создающих предпосылки для создания неизвестных на момент проведения исследований поколений техники, продукции, услуг, предметов культуры и быта, а также условий и качества жизни населения;

– маркетинговые исследования должны учитывать социальный эффект от появления того или иного объекта интеллектуальной собственности, учитывать прогнозируемые изменения потребностей человека и общества в такого рода объектах с целью обеспечения конкурентоспособности будущих товаров, в которых эти объекты будут использованы;

– при определении цены объекта интеллектуальной собственности следует учитывать, что она зависит от способности объекта экономить живой труд и материальные ресурсы в сфере производства, что делает этот объект уникальным и дает его владельцу преимущества перед другими разработчиками;

– быстрый моральный износ объектов интеллектуальной собственности требует от маркетолога принятия своевременных мер по защите исключительного права на результаты интеллектуальной деятельности, а также определения оптимального срока вывода объекта на рынок;

– многие объекты интеллектуальной собственности могут продаваться на нескольких рынках, например, книгу можно предложить издательству и киностудии одновременно, что следует учитывать при разработке плана маркетинга [29].

Маркетинг объекта интеллектуальной собственности со стороны продавца имеет целью найти покупателя для этого объекта, а со стороны покупателя – найти объект, подходящий по цене и качеству. Обе задачи одинаково сложные, так как продавец должен оповестить о своем объекте интеллектуальной собственности множество покупателей, чтобы обеспечить выгодные условия продажи, а покупатель должен очень хорошо знать потенциальных поставщиков интересующих его объектов, чтобы не пропустить выгодное предложение и опередить конкурентов.

На практике такого рода проблемы решаются путем налаживания долгосрочных устойчивых связей продавцов и покупателей, будь то объекты авторского права или промышленной собственности. Использовать

объект интеллектуальной собственности в собственном производстве или продать свои права на него – непростая задача. Выбор возможного варианта использования объекта интеллектуальной собственности зависит от результатов маркетинговых исследований, которые должны быть тем тщательнее и основательнее, чем перспективнее данный объект на исследуемом рынке. Особенно это относится к объектам промышленной собственности, охраняемым патентами и ноу-хау.

Объекты интеллектуальной собственности представляют собой носители новых знаний, составляющих базу экономики знаний. Объективированное знание существует в виде материальных объектов, как охраняемых, так и не охраняемых исключительным правом на результаты интеллектуальной деятельности. Однако независимо от наличия или отсутствия такой охраны новое знание присутствует в любой инновации, составляя ее главное содержание, ядро. Новое знание эквивалентно в новой экономике знаниям энергетическим, материальным и трудовым затратам, напрямую позволяя заменить их знанием о том, как можно получить тот же или больший эффект при тех же или меньших затратах энергии, материалов и живого человеческого труда. В экономике знаний корпоративное и национальное богатство зависит от накопления и использования знаний, составляющих основную стоимость интеллектуального капитала. Качество инновации и ее эффективность решающим образом зависят от качества и степени новизны знаний, положенных в ее основу. Абсолютно новые знания, такие как открытие электричества, управляемая ядерная реакция, создание электронно-вычислительных машин, означают переход человечества на качественно новую ступень развития [30].

Отметим, что институтом статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ по критерию глобального инновационного индекса на момент 15.08.2016 г. приведен рейтинг, в который вошли 128 стран из всех регионов мира. Именно эти страны в совокупности производят 98% мирового ВВП, а также в них проживает 92% населения планеты. Рейтинг составлен на основе доклада «Глобальный инновационный индекс» (Global Innovation Index), представленном на пресс-конференции в штаб-квартире ООН (Женева, Швейцария). Рейтинг включает 82 различных переменных, отражающих потенциал, результативность и рамочные условия инновационной деятельности. Глобальный инновационный индекс охватывает такие характеристики, как институты, человеческий капитал, научные исследования, инфраструктура, развитие внутреннего рынка, состояние бизнеса, развитие технологий и экономики знаний, результаты креативной деятельности. Позиции стран по глобальному инновационному индексу зависят не только от оценок эффективности инновационных систем и условий для их развития, но также от модификаций в практике формирования рейтинга (изменений в составе рассматриваемых стран, корректировки методологии оценки показателей, обновления источников данных, учета выбросов в данных и пропущенных значений и т.п.). Итоговый рейтинг рассчитывается как среднее двух субиндексов – ресурсов инноваций и результатов инноваций: (1) субиндекс ресурсов инноваций: располагаемые ресурсы и условия для осуществления инноваций: (а) институты, (б) человеческий капитал и наука, (в) инфраструктура, (г) развитие внутреннего

рынка, (д) развитие бизнеса; (2) субиндекс результатов инноваций: достигнутые практические результаты осуществления инноваций: (а) развитие технологий и экономики знаний и (б) развитие креативной деятельности. Коэффициент эффективности инноваций определяется как отношение субиндекса результатов инноваций к субиндексу ресурсов инноваций, отражая таким образом агрегированную результативность инновационной деятельности при данном инновационном потенциале.

В итоговом рейтинге 2016 года Россия заняла 43 место, улучшив позиции на 5 строк относительно 2015 года. Принимая во внимание статистические вариации, с 90%-й уверенностью можно утверждать, что в общем рейтинге позиция России варьируется в промежутке от 40 до 47 места. Динамика показателей с 2014 г. по 2016 г. говорит о том, что Россия стабильно улучшает свои позиции по субиндексу ресурсов инноваций, но по эффективности инновационной деятельности позиции страны заметно слабее (69-е место), что отражает недостаточно эффективную реализацию имеющегося инновационного потенциала. То есть Россия попадает в группу стран с высоким уровнем ВВП на душу населения, занимая среди них 39-е место из 50, а среди стран Европы – 29-е [27].

Далее в статье, следуя логике нашего исследования, считаем целесообразным рассмотреть более детально особенности инновационной деятельности в Челябинской области. Челябинская область является одним из наиболее крупных в экономическом отношении субъектов Российской Федерации. Среди регионов России Челябинская область занимает пятое место по объему отгруженной продукции в обрабатывающих производствах, шестое место по объему иностранных инвестиций, 12 место по обороту розничной торговли и объему сельскохозяйственной продукции, 13 место по вводу жилья. Область обладает значительным производственным, трудовым и научным потенциалом, разнообразной ресурсной базой, развитой инфраструктурой и выгодным транспортно-географическим положением, уникальными природно-климатическими условиями. Челябинская область характеризуется высоким уровнем потенциала, научных учреждений квалифицированным инженерно-техническим персоналом и дешевой рабочей силой с ее относительно высоким образовательным уровнем, что представляется значимым фактором развития инноваций в регионе. Индекс инновативности ($I_{и}$) Челябинской области равен 0,41, то есть данный показатель выше общероссийского индекса инновативности и соответствует высокому уровню развития инноваций. Кроме того, по данному показателю Челябинская область занимает первое место среди регионов УрФО, поскольку доля затрат на технологические инновации в регионе гораздо выше, чем в соседних регионах. Однако по остальным субиндексам Челябинская область находится на одном уровне со Свердловской и Тюменской областями, а по доле персонала, занятого в науке, и по показателю интернетизации даже наблюдается некоторое отставание от выше указанных регионов. Курганская область отстает от регионов-конкурентов по большинству субиндексов и по индексу инновативности, но индекс интернетизации у данного региона выше, чем у соседних регионов. Инновационная деятельность развивается на предприятиях, сохранивших свой научный потенциал (научно-исследовательские и опытно-

конструкторские отделы), а также в организациях, имеющих достаточные финансовые ресурсы для внедрения новшеств или поддерживаемых федеральными, региональными и муниципальными программами развития инновационной деятельности, в том числе: 21,3% организаций – в сфере обрабатывающего производства; 51,1% – в операциях с недвижимым имуществом, аренде и предоставлении услуг; 21,3% – в образовании; 2,1% – в здравоохранении и предоставлении социальных услуг; 4,2% – в предоставлении прочих коммунальных, социальных и персональных услуг научно-технический потенциал Челябинской области в полной мере не востребован, т.к. большинство промышленных предприятий Челябинской области не имеет научного сопровождения и не осуществляет эффективную инновационную политику [28].

В Челябинской области аккредитованы следующие инновационные технопарки: ЗАО «Челябинский завод технологической оснастки» (г. Челябинск); Инновационный технопарк ОАО «Миасский машиностроительный завод» (г. Миасс); ООО «Технопарк Новатор» (г. Челябинск). Начинающие инновационные компании функционируют в областном инновационном бизнес-инкубаторе и трех инновационных бизнес-инкубаторах Магнитогорска, Снежинска, Озёрска: НП «Магнитогорский инновационный бизнес-инкубатор»; МУ «Озерский инновационный центр - бизнес-инкубатор»; ОГУ «Инновационный бизнес-инкубатор Челябинской области», в состав которого входит структурное подразделение «Бизнес-инкубатор офисного типа для социально незащищенных слоев населения»; АМУ муниципального образования «город Снежинск» «ИН-ФОРМКОМ». На их площадях размещены 52 инновационных «стартапа» с общей численностью работников 199 человек. Общий объем выручки резидентов бизнес-инкубаторов за 2015 год составил 114,88 млн. рублей. Резидентами бизнес-инкубаторов реализуются проекты в сфере информационных, энергосберегающих технологий, автоматизации бизнес-процессов, сельского хозяйства, организации перевозок грузов, оказанию рекламных, консалтинговых, аутсорсинговых, бухгалтерских, аудиторских услуг, организации досуга и др. В 2015 году 70 резидентам областного бизнес-инкубатора и 130 сторонним организациям оказаны 3,3 тыс. единиц консультационных услуг по финансовой поддержке, по вопросам внесения дополнительных видов деятельности в устав и другим услугам. Для резидентов областного бизнес-инкубатора проведены обучения по повышению квалификации по направлениям: «Развитие предпринимательства (управление предприятием)», «Финансовый менеджмент», «Маркетинг», «Техника продаж», «Директор по продажам», «Интернет-маркетинг», «Бухгалтерский учет», «Оценка стоимости предприятия», «Защита интеллектуальной собственности» (патентование); организовано участие в 17 тренингах, 9 семинарах и 6 мастер-классах по вопросам менеджмента, маркетинга, продаж, управления инновациями, стратегического планирования и др. С целью обеспечения доступа инновационных компаний к финансовым ресурсам осуществляет свою деятельность региональный Венчурный фонд. Его капитализация составляет 480 млн. рублей (120 млн. рублей из областного бюджета, 120 млн. рублей из федерального бюджета, 240 млн. рублей – средства частных инвесторов). Фондом профинансировано и реализуются 6 проектов на общую

сумму 339,2 млн. рублей. В области Региональный Центр инжиниринга также осуществляет поддержку субъектов малого и среднего предпринимательства, которые реализуют проекты развития (модернизации, расширения производства, запуска производства новой продукции). В 2015 году Центром инжиниринга 158 субъектам малого и среднего предпринимательства предоставлены 202 услуги (инжиниринг, разработка бизнес-планов, маркетинговые услуги, патентные услуги, обучение) на общую сумму 12,0 млн. рублей. Инновационная инфраструктура создана и действует в ведущих вузах области: в ЮУрГУ (научно-образовательный центр «Материаловедение и нанотехнологии»; центр консалтинга инноваций; центр управления интеллектуальной собственностью; центр маркетинга инноваций; центр опытно-конструкторских разработок); в ЧелГУ (центр коллективного пользования «Наукоемкие технологии»); в МГТУ им. Г.И. Носова (Научно-исследовательский институт наносталей). Центры коллективного пользования научно-исследовательским оборудованием способствуют развитию малых инновационных предприятий, в том числе созданных при вузах, услугами которых в 2015 году воспользовались 40 предприятий. Количество малых инновационных предприятий, созданных на базе ведущих вузов области, составляет 86 единиц (по состоянию на 01.01.2016 г.).

Челябинская область активно взаимодействует с федеральными институтами развития: с Фондом «Сколково» подписано Соглашение о сотрудничестве (статус участника проекта «Сколково» присвоен 9 инновационным компаниям из Челябинска, Миасса, Озерска, Снежинска); Фондом инфраструктурных и образовательных программ реализуется трехсторонний протокол о сотрудничестве (в рамках которого профинансирован проект по производству высокочистых кварцевых концентратов ООО «Русский кварц» (г. Кыштым) на 375 млн. рублей (общий объем финансирования – 750 млн. рублей) [31].

Уральский регион занимает второе место в России по количеству Наукоемких городов РФ. В государственной научной сфере Челябинской области работают почти 14,5 тысяч человек, из них около 600 докторов наук, более 2500 кандидатов наук, более 2,6 тысяч аспирантов и докторантов. Однако по числу организаций, ведущих подготовку аспирантов, Челябинская область в 2016 году занимала только 3 место среди регионов конкурентов.

Анализируя показатель подготовки аспирантов, можно предположить, что по сравнению со Свердловской и Тюменской областями Челябинская область недостаточно использует и наращивает свой инновационный потенциал. В то же время по числу докторантов Челябинская область постоянно находится на втором месте, значительно опережая по данному показателю Тюменскую и Курганскую области. Но и этого недостаточно при условии, что 30% от общего числа докторов наук в области старше 50 лет, а из 2,5 тысяч кандидатов наук – только 6% моложе 30 лет, что указывает на актуальную проблему старения научно-технических кадров. Поэтому в Челябинской области более 10 лет реализуются программы поддержки молодых ученых (докторов и кандидатов наук), которые финансируются за счет регионального бюджета. Кроме того, при вузах Челябинской области создаются Советы молодых ученых, которые формируют

благоприятные условия для успешной реализации научного и творческого потенциала студентов, аспирантов и молодых ученых вузов, способствующие развитию молодежного научного сообщества. Челябинская область занимала второе место с незначительным отставанием от Тюменской области. По сравнению с началом 2000-х гг. в регионе увеличились показатели инновационной деятельности организаций. Изменения по большинству показателей наблюдаются в период 2005-2006 гг., этот рост обусловлен началом активной поддержки инновационной деятельности в регионе. Однако в 2010 году наблюдается незначительный спад по основной массе показателей, т.к. существенная часть крупных и средних предприятий региона внедрила инновационные технологии в период 2005-2008 гг., поэтому в последующие годы их инновационная активность несколько снизилась. Кроме того, в последние годы наметилась тенденция к развитию малого бизнеса в связи с запуском программ поддержки малого и среднего бизнеса, но доля инновационных предприятий в малом бизнесе до сих пор очень мала, поскольку начинающие предприниматели предпочитают реализовывать менее рискованные проекты. Если проанализировать соотношение показателей поступления и выдачи охранных документов, то к 2010 году наблюдается ситуация, в которой практически все заявки поддерживаются, а в 2000-м году поддерживалось чуть более половины заявок на получение охранных документов. Индекс инновационности продукции (Иип) Челябинской области на 2016 год составляет 2,7% (по данному показателю уровень инновационности ниже среднего), и за последние три года данный показатель снижался. По сравнению с регионами-конкурентами Челябинская область занимает третье место по инновационности продукции. Лидером по инновационности продукции региона является Свердловская область, но даже ее индексы за последние годы не достигают нормативных значений в 10-12%, характерных для индустриальных и постиндустриальных обществ. Достаточно низкий индекс инновационности продукции в Челябинской области указывает скорее на стадию деиндустриализации, то есть разрушения индустриальной базы, нежели на рост инновационной продукции [32].

Несмотря на развитие инновационной деятельности, которая наблюдается за последние 10 лет в Челябинской области, по количеству используемых производственных технологий область традиционно занимает третье место среди регионов-конкурентов. Наиболее заметно отставание от Свердловской области, которая является лидером по большинству показателей инновационной активности. Незначительное отставание по показателю использования передовых технологий прослеживается по сравнению с Тюменской областью. Однако явное отставание по исследуемому показателю выявлено в Курганской области, где передовые производственные технологии используются на порядок реже, нежели в Свердловской области. Поэтому становится очевидным необходимость качественного изменения инновационной политики Челябинской области, направленной, в частности, не только на разработку, но и на внедрение инновационных технологий и продуктов в региональную экономику.

Анализ структуры использованных передовых производственных технологий выявил, что основная масса инновационных технологий ис-

пользуется в сфере производства, обработки и сборки, на втором месте по данному показателю находится проектирование и инжиниринг. В сфере логистики используется небольшое число инновационных технологий, и это можно объяснить тем, что логистика только начинает распространяться в бизнес-среде РФ. Проанализировав значение коэффициента соотношения ценностей изменения и сохранения ($K_{ис} = 1,11$), можно сказать, что население Челябинской области в большей степени стремится к изменениям, нежели к Регионы России [33].

По результатам опроса населения Челябинской области в 2016 г. Можно сделать вывод о том, что население в целом готово заниматься инновационной деятельностью при создании благоприятных условий для развития инновационного бизнеса и науки и отсутствия различного рода барьеров со стороны власти и кредитующих организаций. В то же время есть некое противоречие в выявленных ценностных ориентациях. Экспертное мнение отражает противоположную точку зрения тому, что выявлено в рамках стандартизированного опроса населения. Большинство экспертов склоняются к тому, что для населения Челябинской области в большей степени характерна ориентация на традиции, чем на инновации (59% против 16%), на стремление к предсказуемости, чем готовность рисковать (46% против 21%), на порядок, чем на свободу (45% против 21%).

Содержание результатов глубинных интервью также демонстрируют фрагментарные, единичные случаи желания населения области участвовать в инновациях. Большинство информантов не готово участвовать в инновациях по следующим причинам: непонимание, в чем заключается инновационная деятельность («Я не представляю, что это такое», «Как правило, все новое - это хорошо забытое старое. Это опыт прошлый, немного совершенствуют», «Вряд ли смогу участвовать, т.к. не имею к этому отношения»); нежелание уходить с насиженных мест, рисковать («меня моя работа устраивает», «В новом не хочу участвовать, мне привычно, где есть», «устраивает свое спокойствие», «Люди плывут по реке, новое сложно воспринимают: «Лучше бы оно сломалось»); нехватка опыта и знаний («не хватит образования, знаний», «Опыта нет. Нет таланта к этому»); слишком высокие риски с негарантированным результатом («Боюсь, так как налоги высокие и деньги сложно заработать»); погруженность в повседневные заботы, в решение самых насущных проблем не оставляет времени, чтобы задуматься о чем-то еще («времени нет»); отсутствие инновационной деятельности в интересной сфере («Знаю в промышленности, но это не для меня – мне нужно творчество», «Я не очень понимаю в рамках психологии, какие у нас инновационные дела, у нас и так – сам придумал, сам сделал», «Вряд ли «случатся» инновации в правоохранительной деятельности»); возраст: старшее поколение считает, что инновациями должна заниматься молодежь («Я уже не в том возрасте», «возраст уже не тот, пусть молодежь этим занимается. Уже стара для этого»). Таким образом, пока однозначно говорить о готовности или неготовности населения к инновационной деятельности трудно. Этот вопрос требует дополнительного изучения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Экспертный опрос, проведенный на территории Челябинской области, показал, что условия для осуществления инновационной деятельности можно оценить как благоприятные (33%) или нейтральные (33%). Причем представители органов власти и бизнес-среды определяют условия как благоприятные, а эксперты других сфер деятельности называют условия нейтральными для внедрения и коммерциализации новшеств. Наиболее заметны, по мнению экспертов, инновации в сфере промышленного производства, строительства и медицины. Кроме того, эксперты, занимающиеся научной и преподавательской деятельностью, отмечают появление инноваций в сфере образования. Почти пятая часть бизнес-экспертов (17,5%) считают, что инновационные процессы в области не заметны. Уровень инновационной культуры оценивается большинством экспертов как средний (39%), то есть наблюдается желание и готовность создавать и внедрять новшества, однако эксперты, занятые в сфере образования и науки и в информационной сфере, сошлись во мнении, что инновационная культура в Челябинской области имеет низкий уровень, то есть заметна лишь декларация относительно готовности заниматься инновационной деятельностью. В качестве возможностей развития инновационной деятельности в Челябинской области эксперты указали высокий кадровый потенциал и поддержку со стороны власти. Но стоит отметить, что очень небольшой процент экспертов высказался вообще о факторах, которые позволили бы развивать инновации в регионе (всего 6%). При оценке угроз развитию инновационной деятельности эксперты

Ежегодно в Челябинске проводится конкурс на предоставление субсидий субъектам малого и среднего предпринимательства города Челябинска. В Челябинской области активно осуществляется выставочно-ярмарочная деятельность, в том числе ежегодно, начиная с 1999 года, проводятся экономические форумы. Несмотря на негативное влияние мирового финансового кризиса на инновационную активность предприятий и жителей Челябинской области, по состоянию на начало 2016 года наблюдается положительная тенденция развития инновационной деятельности в регионе.

К сожалению, пока не все предприятия внедряют у себя инновационные разработки, так как это требует дополнительных расходов, но все же без инноваций невозможно повышение конкурентоспособности продукции и услуг Российской Федерации на мировом рынке. Различные методики определения степени инновационности региона позволяют комплексно взглянуть на этот аспект жизнедеятельности регионального сообщества. И если в сравнении со страной Челябинская область выглядит весьма неплохо по многим показателям, отражающим инновационную активность, то сопоставление с другими регионами в составе Уральского Федерального округа (Свердловская, Тюменская области) высвечивают ряд проигрышных позиций Южного Урала. Отношение населения области к региональной инновационной деятельности можно охарактеризовать в целом как сдержанное – как по мотивации, так и по восприятию результатов.

ГЛАВА 4.

ИНЖЕНЕРНАЯ КУЛЬТУРА СОВРЕМЕННОЙ МОЛОДЕЖИ: РОЛЬ УПРАВЛЕНЧЕСКИХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В ФОРМИРОВАНИИ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЦЕССА

Система профессионального образования как институт, соответствующий целям опережающего инновационного развития, нуждается в управленческих кадрах, открытых ко всему новому, хорошо знающих особенности и потребности детей, готовых принять на себя ответственность за будущие поколения российских граждан.

В рамках модернизации системы профессионального образования обеспечивается переход к активному использованию современных информационных технологий, направленных на непрерывное развитие и дальнейшее совершенствование творческого мышления, навыков и мотивации, выявления и постановки проблем, создания нового знания, направленного на их решение, поиска и обработки информации, самостоятельной и командной работы и иных компетенций инновационной деятельности» [1, с.41].

Вышеизложенное делает более значимой и ответственной деятельность руководителя современной образовательной организации профессионального образования, предъявляя высочайшие требования к его профессиональной компетентности.

Изучая международный опыт управления образовательными организациями, консалтинговое агентство McKinsey провело первое международное обследование профессиональной деятельности директоров образовательных организаций. Было зафиксировано, что в ряде стран к руководству образовательных организаций привлекаются специалисты из различных секторов экономики, но основная группа руководителей формируется из педагогических кадров. В Нью-Йорке и Нидерландах предпринимались попытки привлечения директоров из бизнес-среды. Но в обеих системах эти программы не играют большой роли в привлечении кадров, так как, имея опыт педагогической работы, педагогу легче возглавить педагогический коллектив [94]. Это свидетельствует о необходимости целенаправленной подготовки управленческих кадров в системе повышения квалификации [34].

Анализ документов и исследований [2, 3 и др.] по проблеме управления в системе профессионального образования в Российской Федерации приводит к обозначению следующих ключевых аспектов:

- 1) повышение качества профессионального образования напрямую зависит от **повышения квалификации и создания новой системы сертификации** управленческих кадров профессионального образования;
- 2) объективность оценки качества образования приводит к необходимости создания **целостной системы сертификации квалификаций**, включающей механизмы ее проведения, процедуру оценки кадров, модельные методики для оценки сформированности компетенций и рекомендации по их использованию;

3) **внедрение информационно-коммуникационных технологий** требует создания целостной электронной образовательной среды как фактора повышения качества образования.

В логике выше обозначенных позиций представим анализ официальных документов.

1. Повышение квалификации и создание новой системы сертификации работников профессионального образования

В Национальной доктрине образования в РФ до 2025 г. [3], особое внимание уделяется педагогическим кадрам, повышению их квалификации. В частности, отмечается, что признавая ведущую роль педагога в достижении целей образования, государство обеспечивает:

- дошкольные образовательные организации общеобразовательные образовательные организации педагогами и воспитателями, как правило, с высшим образованием;

- условия для творческого роста, повышения квалификации и своевременной переподготовки для педагогов всех уровней образования, выделение для этих целей бюджетного финансирования в размере не менее 4% от фонда заработной платы государственных и муниципальных образовательных организаций;

- привлечение в систему образования талантливых специалистов, способных на высоком уровне осуществлять учебный процесс, вести научные исследования, осваивать новые технологии, информационные системы, воспитывать у обучающихся духовность и нравственность, готовить специалистов высокой квалификации;

- условия неуклонного повышения престижа и социального статуса преподавателей и работников сферы образования [34].

На первом этапе реализации Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года «политика в отношении науки и образования будет направлена на повышение эффективности их функционирования с перераспределением средств с неэффективных направлений на перспективные и обновлением управленческих кадров» [4, с. 25].

Для подготовки и повышения квалификации, педагогических и управленческих кадров одним из возможных путей планируется создание сети консультационно-методического сопровождения профессиональной деятельности педагогов [4, с.39]. С этой же целью будет обеспечена подготовка управленческих кадров в сфере образования в ряде университетов (специализированных центров), ведущих обучение на уровне магистратуры и аспирантуры, с привлечением на конкурсной основе ведущих зарубежных специалистов [5, с.44].

Таким образом, обеспечить соответствие руководителей профессионального образования современным требованиям должна новая система повышения квалификации и сертификации квалификаций работников профессионального образования.

2. Оценка качества образования и оценка сформированности компетенций руководителей образовательных организаций профессионального образования

Приоритетом в области исследований и разработок в системе образования, указанном в Стратегии инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года становится создание и развитие центров компетенции..... В качестве центров компетенции можно рассматривать и возникающие в регионах наукоемкие кластеры [6, с.26]. При этом отмечается, что система образования на всех этапах, в части содержания и в части методов и технологий обучения (преподавания) «должна быть ориентирована на формирование и развитие навыков и компетенций, необходимых для инновационной деятельности» [7, с.37].

В материалах «Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях» обозначено, что новая модель, очевидно, потребует и нового управления, которое будет опираться на принципы развития инновационной экономики. «Сообщество преподавателей и научных сотрудников будет одним из главных участников принятия решений и контроля качества в системе образования: как на уровне педагогических коллективов и ученых советов, так и в виде воссозданных предметных профессиональных ассоциаций» [8]. Это означает, что институты общественного управления будут реально участвовать в управлении и в контроле качества образования, как на уровне образовательных организаций, так и на муниципальном и региональном уровне (наблюдательные советы, попечительские советы, управляющие советы) [35].

В соответствии с Концепцией долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, утвержденной распоряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. N 1662-р, стратегическая цель государственной политики в области образования – повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина. При этом одна из задач «формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей» [9] – вновь свидетельствует о необходимости разработки новой системы компетентностной оценки качества образования, в том числе оценки квалификации педагогических кадров.

Для достижения этой цели в Программе [10] предполагается решение следующих приоритетных задач:

- обеспечение инновационного характера базового образования;
- модернизация институтов системы образования как инструментов социального развития;
- создание современной системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки профессиональных кадров;
- формирование механизмов оценки качества и востребованности образовательных услуг с участием потребителей, участие в международных сопоставительных исследованиях.

При этом, предлагая комплекс государственных мер, руководство страны следит за ходом их реализации. «Качество образования, повышение квалификации и социального статуса педагогов – ключевые вопросы нашей политики на предстоящие годы», – так определил Президент РФ

В.В. Путин приоритетные вопросы на совещании руководителей региональных систем профессионального образования «О ходе модернизации региональных систем профессионального образования» [11].

Для решения задачи «Развитие системы оценки качества образования и востребованности образовательных услуг», поставленной в Федеральной целевой программе развития образования, определены следующие мероприятия:

- обеспечение условий для развития и внедрения независимой системы оценки результатов образования на всех уровнях системы образования;
- развитие системы оценки качества профессионального образования на основе создания и внедрения механизмов сертификации квалификаций специалистов и выпускников образовательных организаций с учетом интеграции требований федерального государственного образовательного стандарта и профессиональных стандартов;
- создание условий для развития государственной и общественной оценки деятельности образовательных организаций, общественно-профессиональной аккредитации образовательных программ. Обозначенные задачи находят решение в ряде других документов.

Так, например, одним из механизмов, обеспечивающих решение задач выявления сформированности компетенций работников, потребностей в их повышении их квалификации является формирование многофункциональных центров прикладных квалификаций, в соответствии с Указом Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 г. № 599 «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки (пункт 3) [12].

Таким образом, вышеизложенное свидетельствует о постоянном повышении требований к качеству образования, а соответственно к ответственности и компетентности современных управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования [36].

3. Внедрение информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды

В приоритетном национальном проекте «Образование» указывается, что интернетизация российского образования нацелена на распространение через образование современных технологий во все сферы производства и общественной жизни [13].

Согласно «Модели образования для экономики, основанной на знаниях: Российское образование 2020» учебные заведения предоставят полную информацию о своей деятельности и ресурсах (размещая ее на собственном сайте, входящем в национальный образовательный портал): образовательные программы, персональный состав преподавателей и их квалификация, бюджет образовательной организации, материально-техническая база, включая наличие библиотек, общежитий, спортивных сооружений, столовых. В свою очередь, национальный образовательный портал будет обеспечивать поиск и сопоставление такой информации, облегчая выбор для потребителей образования [67]. Все это еще раз актуализирует необходимость внедрения информационно-коммуникационных технологий и создание целостной электронной образовательной среды.

Таким образом, анализ нормативных документов доказывает, что современный период развития образования характеризуется постоянным вниманием со стороны государства и общества к качеству современного образования, реализацией компетентностной парадигмы, а соответственно к повышению уровня профессиональной компетентности управленческих кадров профессионального образования на основе использования информационно-коммуникационных технологий.

Содержание и структура профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования

Модернизация российского образования усложняет характер задач, стоящих перед образовательными организациями профессионального образования, обуславливает цель и содержание управленческой деятельности; изменяется роль современных руководителей образовательных организаций системы профессионального образования.

Реализация новых направлений развития профессионального образования предполагает наличие у руководителей образовательных организаций профессионального образования развитого профессионального мышления, которое, прежде всего, характеризуется умением принимать стратегические решения, разрабатывать тактику и осуществлять оперативную деятельность по их реализации.

Во многом обеспечение указанных выше требований возможно при создании в учебном заведении эффективной системы профессионального продвижения управленческих кадров.

В современных исследованиях [3, 16, 17 и др.] отмечается, что в содержание деятельности любого руководителя входит решение *целого ряда задач*. Так, обозначим основные из них:

- 1) постановка целей;
- 2) мотивирование и стимулирование труда персонала;
- 3) определение методов получения производимой продукции.

Содержание деятельности руководителей зависит от уровня управления, к которому они принадлежат. На основе анализа литературы [14, 15, 16 и др.], раскроем эти уровни.

1) *Высший уровень управления*. Выбор основного направления деятельности организации с учетом внешних и внутренних факторов работы. Постановка стратегических целей, организация стратегического планирования, прогнозирование работы компании на определенный отрезок времени. Предвидение будущих результатов эффективности компании. Ответственность за все решаемые в организации задачи и принимаемые решения. Полное владение информацией о задачах, средствах их решения, о конкурентах и обстановке на рынке. Реализация власти и полномочий в соответствии с имеющимся статусом и ролями.

2) *Средний уровень управления*. Знание полной информации о задачах данного уровня. Руководство малыми (рабочими) группами. Ответственность за деятельность этих групп. Осуществление лидерских функций. Управление групподинамическими процессами. Ответственное поведение за сплоченность групп, групповое единство, групповое мотивирование, принятие всеми членами групп организационных целей, форми-

рование ценностно-ориентационного единства. Мотивирование отдельных работников, а также всей группы. Участие в выполнении всех функций управления. Борьба с конфликтами.

3) *Низовой уровень управления.* Оперативное управление. Непосредственный контакт с каждым членом рабочей группы. Осуществление индивидуального мотивирования каждого работника. Постоянное общение с членами группы. Организация деятельности исполнителей. Контроль за выполнением заданий. Разрешение деловых и межличностных конфликтов. Решение текущих задач управления. Осуществление обратной связи [36].

Каждый уровень управления связан с принятием определенных управленческих ролей. Представим содержание управленческих ролей руководителей в таблице 1.

Таблица 1

Управленческие роли руководителей (по Г. Минцбергу)

Управленческие роли	Содержание и характер деятельности руководителя, соответствующие данной роли
Межличностные роли Главный руководитель Лидер Связующее звено	Осуществляет работы социального и правового характера. Осуществляет действия, определяемые статусом, в частности участие в церемониалах, осуществляет ходатайства от имени организации. Осуществляет практически все действия, в которых участвуют подчиненные. Отвечает за мотивацию подчиненных, а также за подготовку и набор персонала. Участие в совещаниях за рамками данной организации, контакты с другими субъектами управленческой деятельности других организаций.
Приемник информации	Является центром внешней и внутренней информации, поступающей в организацию. Отслеживает необходимую информацию специализированного характера. Участвует в поездках, изданиях, изучает всю почту, поступающую в организацию, осуществляет нужные контакты
Информационные роли Распространитель информации Представитель	Поставляет информацию членам организации для усвоения и интерпретации, для формирования взглядов на нее внутри организации. По его распоряжению идет рассылка почты для получения новой информации. Осуществляет общение с подчиненными для передачи им информации (беседы, обзорная информация) Передает информацию во внешние организации. Является экспертом по вопросам данной отрасли. Участвует в заседаниях, выступает устно, обращается через почту
Роли, связанные с принятием решений Предприниматель,	Участвует в создании новых идей, контролирует разработку «проектов по совершенствованию» организации. Участвует в заседаниях по вопросам стратегии развития организации, обсуждении управленческих

устранивший нарушения Распределитель ресурсов Ведущий перегово- ры	ситуаций. Отвечает за корректировочные действия при неожиданных сбоях в работе организации. Участвует в обсуждениях стратегических и текущих вопросов, включающих проблемы и кризисы. Участие в принятии и одобрении всех управленческих решений по распределению ресурсов. Осуществляет различные действия по составлению бюджетов, программированию деятельности подчиненных и т.д. Отвечает за представительство организации на всех значимых переговорах.
---	---

По мнению Г. Минцберга [15], выделенные им роли, принимают на себя руководители в разные периоды своей деятельности и в разной степени. Эти роли не являются независимыми друг от друга, наоборот, они взаимозависимы. Все десять управленческих ролей, вместе взятые, определяют содержание и объем работы руководителя независимо от характера той или иной организации.

Главная задача руководителей – общее руководство процессом функционирования и развития системы управления [16, 17]. Специфика их деятельности в том, что они главным образом воздействуют на работников, которые непосредственно решают те или иные задачи управления. При этом основное свое внимание руководители сосредоточивают на следующих трех направлениях:

- принятие решений по всем важнейшим, стратегическим, принципиальным вопросам деятельности;
- осуществление подбора, расстановки, обучения и воспитания кадров;
- координация работы исполнителей, звеньев и подразделений организации в целом [18].

Таким образом, типичное содержание управленческой деятельности заключается в следующем [19]:

- управление отношениями;
- работа в группе;
- влияние;
- сбор и анализ информации;
- принятие решений;
- личное развитие;
- генерирование и накопление идей;
- планирование и организация;
- управление выполнением задачи к установленному сроку;
- постановка цели.

Исходя из теории менеджмента, содержание деятельности руководителя обусловлено, прежде всего, выполнением целого ряда управленческих функций по руководству организацией [37].

Так, **административная** функция является наиболее важной в деятельности руководителя, поскольку связана с координацией индивидуальной деятельности каждого члена коллектива в рамках одной общей,

коллективной деятельности. Специфика этой функции заключается в структурированности и целостности усилий членов коллектива в достижении общих целей.

Целеполагающая функция связана с определением приоритета оперативных и тактических целей коллективной деятельности, определения методов и средств их достижения. Реализация этой функции требует от руководителя умения учитывать особенности текущего момента, способности находить правильное и адекватное решение в конкретной ситуации. Неспособность руководителя к выполнению этой функции приводит к дезорганизации деятельности коллектива. Поскольку целеполагающая функция руководителя заключается в планировании и прогнозировании коллективной деятельности, наиболее эффективным руководителем оказывается тот, кто способен осуществлять оптимальный выбор из ряда возможных решений на основе прогностической оценки ситуации.

Дисциплинарная функция связана с необходимостью поддержания в коллективе в процессе совместной трудовой деятельности должной результативности выполнения каждым членом коллектива своих обязанностей, а также следования принятым в коллективе нормам поведения. В выполнении дисциплинарной функции наиболее отчетливо проявляется ориентация на единоличное или коллегиальное решение вопросов; мера применения тех или иных методов воздействия характеризует личность руководителя.

Экспертно-консультативная функция связана, прежде всего, с профессиональной компетентностью руководителя. В процессе коллективной деятельности руководитель обычно является тем лицом, к которому чаще всего обращаются как к источнику достоверной и надежной информации или как к наиболее знающему человеку.

Коммуникативно-регулирующая функция предполагает регулирование в коллективе функционально-ролевых взаимоотношений и требует от руководителя давать необходимые разъяснения тем или иным управленческим решениям.

Функция **представительства**. Важную роль в жизнедеятельности любого коллектива играет представительство его руководителя во внешних организациях. Успешное осуществление функции представительства является одним из условий авторитета руководителя. Важную роль в осуществлении этой функции играет компетентность, опрятный внешний вид, спокойная манера поведения, уважительное отношение к своим товарищам, сдержанность в общении, четкое и ясное изложение своих мыслей.

Важнейшим условием выполнения **воспитательной** функции руководителем является формирование и развитие коллективности в совместной деятельности, максимальной включенности каждого члена коллектива в трудовой процесс, создание морально-психологического климата, основанного на деловом сотрудничестве и взаимопомощи. Межличностные отношения в коллективе, уровень их развития, модальность (эмоциональная окраска) отношений – индикатор реализации руководителем данной функции [38].

Психотерапевтическая функция раскрывает умение руководителя предотвращать и оперативно решать возникающие в коллективе кон-

фликтные ситуации и устранять стресс-факторы. Эта сторона руководства в значительной степени влияет на результативность коллективной деятельности, повышая ее управленческо-воспитательный потенциал [20].

Прежде чем представлять характеристику содержательной стороны профессиональной деятельности управленческих кадров профессионального образования отметим, что работа руководителя в системе образования состоит не в том, чтобы управлять производством, а в том, чтобы управлять людьми. Это означает, что содержание деятельности руководителя в системе образования имеет свои особенности.

Трудность работы руководителя в системе профессионального образования усугубляется тем, что он должен хорошо уметь предвидеть поведение и реакции своих подчиненных [21]. Законы и нормы группового поведения людей призваны регулировать их деятельность, а в некоторых случаях – ограничивать определенные нежелательные их действия. Не всегда интересы организации и собственные интересы людей тесным образом связаны между собой. Совершенно необходимым является умение оценивать своих подчиненных по их поведению, а не по эмоциональному отношению к ним.

Исследователи [22, 23 и др.] отмечают, что успешность управления в значительной степени зависит также от того, насколько подчиненные получают ясные и четкие формулировки от руководителя. Немаловажным является также, насколько подчиненные правильно понимают требования и задачи, которые необходимо решить.

В образовательной организации профессионального образования ключевыми направлениями деятельности обычно являются: разработка и научно-методическое обеспечение процессов внедрения обновленного содержания образования, модернизация технологии обучения; оказание методической помощи при решении профессиональных проблем педагога в их практической деятельности; развитие и саморазвитие профессионального мастерства педагогов с учетом изменений и особенностей образовательного пространства [39].

Видами деятельности руководителей в образовательной организации профессионального образования при этом могут быть:

- развитие духовно-нравственного национального потенциала личности педагогов, его способности к саморефлексии;
- разработка и создание проектов совместной деятельности образовательных организаций и образовательных организаций социокультурной среды по развитию личности обучающихся;
- создание банков данных научно-педагогической литературы, учебно-методических материалов, диагностики уровня профессионализма педагога и готовности, обучающихся к самообразованию и саморазвитию;
- выбор эффективных средств и способов методической и педагогической работы и др.;
- разработка методических рекомендаций для педагогов, родителей, обучающихся по организации образовательного процесса, а также по созданию программ и адаптивных технологий обучения, конкурсов и других мероприятий, направленных на развитие личности, как педагогов, так и обучающихся и др.

Разумеется, практический опыт педагогов и их творческая инициатива являются базой для целенаправленного выбора содержания деятельности методической работы, которое формируется на основе следующих источников:

- законов РФ, нормативных документов, инструкций, приказов Министерства образования и науки РФ и регионов России, определяющих цели и задачи всей методической работы;
- программ развития региона, образовательной организации, авторских программ, учебников и учебных пособий, позволяющих обновить традиционное содержание методической службы образовательной организации профессионального образования;
- новых психолого-педагогических и методических исследований, повышающих научный уровень методической службы;
- инноваций и нововведений, во всей полноте раскрывающих сущность методической работы;
- данных диагностики и прогнозирования состояния учебно-воспитательного процесса и уровня развития, обучающихся конкретного образовательной организации профессионального образования, позволяющих правильно определить методическую тему, основные задачи, проблемы методической деятельности и самообразования педагогов;
- информации о массовом и передовом опыте методической службы, позволяющей увидеть характерные ошибки в деятельности образовательных организаций города, региона, республики;
- педагогического опыта творческого подхода в выборе содержания и планирования методической работы.

Сложившиеся в практике работы руководителей образовательных организаций функции (диагностики и анализа, информационной, организационно-методической, инновационной и контрольно-диагностической деятельности) зависят от индивидуальных потребностей педагогической практики, обеспечивают переход от традиционно-регламентирующей функции к научному обеспечению образовательных процессов, компетентной помощи педагогам [40].

В связи с этим отметим, что целенаправленная и результативная деятельность руководителей образовательных организаций профессионального образования требует от них соответствующей профессиональной компетентности, обеспечивающей эффективность образовательных организаций [40].

Таким образом, обобщая выводы ученых, изложенных в современной научной литературе, мы пришли к заключению, что **в содержании профессиональной деятельности** управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования исследователи выделяют следующие направления:

- осуществление руководства образовательной организацией профессионального образования;
- принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы;
- разработка локальных нормативных правовых актов;
- оценка и проведение экспертизы документов;

- проектирование стратегий развития образовательной организации;
- анализ проблем работы образовательной организации, корректировка планов, программ развития;
 - планирование, организация и координирование работы служб, подразделений и сотрудников образовательной организации профессионального образования;
 - консультирование сотрудников и родителей;
 - управление бизнес-процессами в образовательной организации профессионального образования;
 - стратегический маркетинг в проектировании образовательных услуг;
- разработка политики и стратегии управления человеческими ресурсами образовательной организации профессионального образования;
- разработка стратегии продвижения образовательной организации профессионального образования во внешней среде;
- представление результатов деятельности образовательной организации профессионального образования во внешней среде;
 - поиск социальных партнеров и развитие сетевого взаимодействия в сфере образования;
 - содействие деятельности общественных организаций.

Для раскрытия **структуры профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования** воспользуемся характеристиками функциональных компонентов профессиональной деятельности руководителя:

1. *гностический* компонент связан с умениями оперировать знаниями, приводить их в мобилизационную готовность для решения производственных задач, анализа достоинств и недостатков в деятельности, как подчиненных, так и своей собственной;

2. *проектировочный* и *конструктивный* компоненты связаны с умением определить перспективы планирования работы, как конкретного работника, так и всего коллектива в целом; при этом важное значение имеет правильное формулирование задач, стоящих перед коллективом, как в производственной, так и в воспитательной работе;

3. *организаторский* компонент связан с умением организовать деятельность, как всего коллектива, так и отдельного его члена; большое значение имеет организация руководителем и своей собственной деятельности таким образом, чтобы она наиболее адекватно отражала задачи по организации коллектива;

4. *коммуникативный* компонент структуры управленческой деятельности руководителя связан с умениями в области установления целесообразных взаимоотношений в официальной и неофициальной обстановке [27].

Ряд исследователей [26 и др.] отмечают, что *информационный* компонент обеспечивает аналитическую деятельность руководителей образовательных организаций и регламентирует:

- поступление и обобщение информации по соответствующим направлениям деятельности образовательной организации профессионального образования;
- выявление нижней и верхней границ информационных потоков в осуществлении аналитической деятельности управления;
- определение номенклатуры информации по целевым и обеспечивающим блокам для осуществления аналитической деятельности управления.

На основе «Примерного положения о муниципальном методическом центре (кабинете) в системе дополнительного педагогического образования и повышения квалификации» от 11.09.98, № 36-51-159 ин/36-10; Письма Минобразования РФ «О формах организации и направлениях деятельности методических служб в системе образования РФ» от 16.09.94 № 90-М представим структурно-содержательную характеристику деятельности педагогов, руководителей методических объединений, зам. директоров по учебной работе (табл. 2) [41].

Таблица 2

Содержание деятельности педагогов, руководителей методических объединений, заместителей директора образовательной организации профессионального образования

Педагог	Руководитель метод. объединения	Зам. директора по учебной работе
<i>Диагностика образовательной среды</i>		
Изучение потребностей, интересов детей, родителей; прогнозирование деятельности детей в ОО	Изучение потребностей педагогов, обучающихся в образовательных услугах: проектирование методической деятельности с учетом ее востребованности	Изучение и анализ общества, микросоциума образовательных организаций, ценностных ориентации обучающихся, запросов педагогов и прогнозирование образовательно-воспитательных процессов в ОО
<i>Анализ условий организации образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования</i>		
Учебных программ. УМК, дидактического материала, оснащенности кабинета необходимой наглядностью	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового	Программно-методического обеспечения, нормативно-правового, кадрового, финансового, материально-технического
<i>Анализ качества образовательного процесса</i>		
Качественного и возрастного состава обучающихся: результатов деятельности обучающихся (уровень обученности, воспитанности,	Диагностика уровня знаний, обучающихся; соответствие образовательного процесса программам, формам, методам и средствам обу-	Диагностика и ранжирование профессионализма педагогов: результатов деятельности педагогов; мониторинг), оценка результативно-

умственного развития, способностей): соответствие образовательного процесса программе и уровню готовности обучающихся к процессу обучения	чения: диагностика уровня подготовки педагогов: воспитательных мероприятий в образовательной организации профессионального образования	сти работы педагогов. работающих по адаптивным, индивидуальным программам, технологиям
<i>Информационная деятельность</i>		
Подписка на периодические педагогические издания: самостоятельная работа с базами данных на компьютерных носителях в ОО; подготовка методических и дидактических разработок для банка данных ОО. муниципально- и регионально-уровней: составление библиографии учебно-методической литературы по интересующим проблемам; участие в методических семинарах и педчтениях как слушателя и пропагандиста новых достижений в науке	Организация работы по созданию банков данных образовательных организаций: программ (адаптивных, индивидуализированных, авторских); технологий (развивающихся, информационных, новых); документации (нормативно-правовой, локальной, положения о конкурсах, методических мероприятиях в образовательной организации профессионального образования): диагностики (качества образования в ОО. анкетирования, образцов административного мониторинга результатов образования); создание библиографии учебно-методической литературы	Мотивация и руководство созданием банков данных образовательных организаций; организация работы по созданию фондов учебно-методической литературы и аудио- видеозаписей; планирование деятельности по распространению информации с достижениях современной научно-педагогической и психологической литературы
<i>Организационно-методическая деятельность</i>		
Участие в методических мероприятиях образовательных организаций с дальнейшим учетом полученных результатов: участие в разработке проектов, программ развития образовательных организаций, муниципальной системы образования: подготовка отчетных доку-	Разработка и организация внедрения проектов локальных актов, регулирующих и регламентирующих образовательный процесс (конкурсов, выставок, соревнований, образовательных организаций олимпиад и т.д.). программ развития образовательных организаций,	Утверждение необходимой документации и информации для МО и методсовета образовательных организаций по проведению творческих массовых мероприятий; разработка системы диагностики и мониторинга состояния образования в образовательной организации профес-

<p>ментов по методической работе (самообразованию, описанию собственного опыта работы и др.); планирование и самоорганизация деятельности по саморазвитию, которые включают; мировоззренческую подготовку (интеллектуальную, образовательную); дидактическую и методическую; расширение кругозора педагога и развитие педагогического мышления (интеллектуальную и рефлексивную)</p>	<p>методических рекомендаций для педагогов по организации образовательного процесса; консультирование по разработке программ, технологий, учебных мероприятий; организация системы повышения квалификации педагогических кадров через:</p> <ul style="list-style-type: none"> -семинары, ролевые игры, тренинги; творческие мастерские; проблемные группы; педагогические конференции. научно-практические конференции; методические объединения; образовательных организаций молодого специалиста; методические выставки и др. 	<p>сионального образования; оформление и подготовка отчетных документов; методическое руководство учебными занятиями: программирование образовательного процесса, новых методик и образовательных технологий, активных методов и ТСО в практике деятельности педагога; консультирование педагогов при планировании, отчетности, разработке программ и методик, внедрении новых методов обучения и т.д.); создание и ведение картотеки повышения квалификации работников образования; руководство организацией методических советов и педсоветов: направление педагогов на курсы повышения квалификации</p>
<i>Инновационная деятельность</i>		
<p>Участие в экспериментальной инновационной деятельности образовательных организаций, в образовательном процессе, в изменении содержания образования; определение стартового уровня инноваций и организация деятельности по дальнейшему отслеживанию развития обучающихся: участие в разработке проектов инновационной деятельности; учет и анализ полученных результатов инновационной деятельности</p>	<p>Разработка положений об опытно-экспериментальной площадке, временном творческом коллективе, кафедрах, экспертных советах; организация системы мониторинга инновационной деятельности; подготовка материалов для экспертных советов; редактирование подготовленных материалов, результатов экспериментальной работы: разработка рекламных материалов об эффективности и достижениях</p>	<p>Руководство разработкой нормативной документации, регламентирующей инновационную деятельность в ОО (обязанности, права, ход и оформление результатов экспериментальной работы): утверждение материалов для предоставления в экспертные советы; координация совместной деятельности участников инновационных процессов</p>

	инновационной работы в ОО: привлечение научных работников к участию в инновациях ОО (как консультантов, экспертов, методистов)	
<i>Контрольно-диагностическая деятельность</i>		
Мониторинг анализ и оценка результативности деятельности обучающихся по конкретным аспектам учебно-воспитательной работы; оформление диагностических данных о качестве образования обучающихся в диаграммах, графиках, схемах; выявление уровня обученности обучающихся, их проблем, интересов в образовательном процессе	Обеспечение педагогов диагностическим инструментарием для проведения мониторинга качества образования в ОО; консультирование по вопросам организации и проведения диагностики, мониторинга, оценки результатов деятельности обучающихся: участие в разработке анкет, административных контрольных работ и др. материалов диагностики и контроля; выявление проблем педагогов в процессе их педагогической деятельности: организация обсуждения результатов диагностики и контроля па заседаниях МО и др.	Анализ, обобщение и организация обсуждения на МО, метод советах, педсоветах результатов деятельности педагогов и обучающихся, диагностики уровня их развития; утверждение плана контроля, мониторинга за состоянием преподавания в ОО, графика открытых уроков и мероприятий; разработка предложений для директора ОО по результатам мониторинга и диагностики качества образования в ОО
<i>Обобщение педагогического опыта</i>		
Формулирование темы, цели педагогического опыта; осмысление достигнутых результатов; описание технологии, условий, ресурсов, за счет которых достигнуты положительные результаты представляемого опыта: обоснование индивидуального подхода, его отличия от традиционного	Выявление проблем педагогов и формулирование проблемы опыта, решение которой представляют педагога собственной образовательных организаций в своей деятельности; выявление, обобщение и распространение в практику деятельности педагогов педагогического опыта ОО в форме: описания системы работы педагога: инфор-	Мотивация и стимулирование педагогов к творческой деятельности; руководство деятельностью по обобщению пед. опыта (распределение обязанностей, сроков, форм работы); руководство и организация работы по созданию банков: педагогического опыта в образовательной организации профессионального образования, районе, городе, регио-

	<p>мационно-педагогических модулей: подготовки материалов по теме (конспекты уроков, методических мероприятий, дидактических и методических разработок)</p>	<p>не: педагогических идей (разработки занятий, дидактического материала, самодельных приспособлений, студенческих работ и т.д.); прогрессивных методик, новых технологий обучения, программ (адаптивных, индивидуальных, авторских). Организация творческих педагогических мастерских, проведение педагогами открытых занятий, наставничества: подготовка информационных бюллетеней о педагогическом опыте в сфере образования</p>
--	---	---

Из представленной таблицы видно, что основными структурными компонентами деятельности руководителей образовательных организаций являются:

- диагностика образовательной среды
- анализ условий организации образовательного процесса в образовательной организации профессионального образования
 - анализ качества образовательного процесса
 - информационная деятельность
 - организационно-методическая деятельность
 - инновационная деятельность
 - контрольно-диагностическая деятельность
 - обобщение педагогического опыта [42].

Проведенный анализ литературы, исследований [30, 31 и др.] в сфере образовательного менеджмента позволил нам определить следующие компоненты **структуры профессиональной деятельности** управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования: когнитивного, практического, мотивационного [39].

Когнитивный компонент представлен совокупностью знаний (общекультурных, естественнонаучных, психолого-педагогических, специальных), необходимых руководителю для эффективного решения задач, возникающих в профессиональной деятельности.

Практический компонент включает совокупность умений, позволяющих анализировать ситуации, формулировать задачи и осуществлять их решение в профессиональной деятельности, содействует расширению опыта осуществления данной деятельности.

Мотивационный компонент, обеспечивая целостный характер управления, отражает уровень развития присущих руководителю мотивов деятельности по решению профессиональных задач, степень сформированности интереса к деятельности по решению задач [43].

Обобщая изложенное, отметим, что содержание профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования включает широкий спектр направлений (от проектирования стратегий развития образовательной организации профессионального образования до анализа проблем работы образовательной организации профессионального образования, корректировки планов, программ развития и т.д.). Основными структурными компонентами профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования являются мотивационный, практический, когнитивный [38].

Исследование процессов профессионального продвижения руководителей в государственных образовательной организации профессионального образования наглядно демонстрируют современные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров образовательных организаций профессионального образования.

Руководителям образовательных организаций необходимо уметь учиться, постигать новое, владеть современными способами информационного общения, накапливать опыт социального общения и профессиональной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля, научной организации труда. Деятельность руководителей образовательных организаций, как, впрочем, и любых руководителей, требует смелости и инициативности; интересна для наших респондентов, соответствует их уровню образования, а также личным склонностям (табл. 3).

Таблица 3

Оценка руководителями образовательных организаций своей управленческой деятельности (от 1 до 5 баллов)

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1.	Требует постоянного самообразования	1	4,67
2.	Требует смелости, инициативности	2	4,48
3.	Интересна	3	4,34
4.	Соответствует уровню образования	4	4,23
5.	Соответствует личным склонностям	5	4,05
6.	Соответствует уровню знаний и умений	6	4,04
7.	Престижна	7	3,07

Для 63,8% руководителей работа в образовательной организации профессионального образования – это «возможность проявить себя, реализовать свой потенциал»; приоритетность общения с людьми, с коллективом отмечают 54,0% респондентов; возможность почувствовать удовлетворение результатами работы – 49,1%. Особо отраден тот факт, что около половины всех управленческих работников государственных образовательных организаций профессионального образования считают, что рабо-

та в образовательной организации профессионального образования – это их долг перед обществом, возможность чувствовать себя нужным. Это хорошие показатели, учитывая то, что оклад в образовательной организации профессионального образования действительно невелик (только 24,5% респондентов отметили, что их заработная плата может обеспечить нормальное существование себе и своей семье). Принято считать, что руководители относятся к высокооплачиваемой категории работников. Однако если разделить зарплату на затраченное время, то нередко оказывается, что их часовая оплата ниже, чем у подчиненных. 64,4% руководителей образовательных организаций отметили, что их рабочий день длится 8-10 часов, а 12,3% сказали, что у них рабочий день составляет 11-12 часов. Необходим новый подход, предусматривающий установление оплаты в соответствии с показателем категории ответственности, отражающим социальные последствия принимаемых решений [45].

Помимо должностных обязанностей, связанных с управленческой деятельностью, 91,4% руководителей образовательных организаций занимаются и педагогической деятельностью, 78,5% – методической работой, 75,5% – классным руководством.

Если рассматривать затраты времени в течение рабочего дня, то управленческая деятельность в среднем занимает 37,9% рабочего времени руководителей; педагогическая деятельность – 26,95%; методическая работа – 16,2%; внешние связи – 7,9%; вызовы к руководству – 7,3% [36].

В силу загруженности основной работой руководители образовательных организаций мало уделяют времени личной научной деятельности. В среднем научная деятельность занимает 6,2% рабочего времени респондентов. В свою очередь, это приводит к тому, что среди управленческого персонала исследуемых образовательных организаций профессионального образования отсутствуют руководители, имеющие ученые звания и ученые степени.

Многие вновь назначенные руководители (особенно директора, их заместители) не всегда умеют правильно определить сферу своей деятельности в системе управления, слабо владеют методами решения нестандартных ситуаций, испытывают затруднения в координации работы подчиненных и организации взаимодействия с ними.

Часто руководители образовательных организаций около половины своего рабочего времени заняты научно-организационной деятельностью, однако большинство из них никогда не обучалось современным методам управления научно-исследовательской деятельностью, планированию и прогнозированию правовым и социально-экономическим основам деятельности, оценке результатов и стимулированию труда и многому другому, без чего невозможно эффективное управление в современном образовании.

Профессиональное продвижение руководителей напрямую связано с развитием управленческих кадров, которое наряду с подготовкой и переподготовкой происходит и за счет повышения квалификации [35].

Повышение квалификации обеспечивает не только освоение знаний и умений, но и рост профессиональной компетентности, развитие управленческих способностей.

В связи с этим хотелось бы отметить, что повышение квалификации способствует приращению знаний и умений руководителей, повышению в определенной мере их профессионального мастерства, и поэтому вызывает удивление тот факт, что для 65,6% респондентов инициатива повышения квалификации исходила от их руководства. Ведь именно стремление самого руководителя к постоянному приобретению новых знаний и умений, выработка личных качеств, помогающих успешно решать проблемы управления, выступают важным условием повышения эффективности руководящей деятельности и решающими факторами развития личности.

В ходе опроса руководителям образовательных организаций предлагалось ответить на вопрос: «Что реально Вам может дать обучение и повышение квалификации?» – и оценить по 5-балльной шкале итоговые результаты процессов обучения и повышения квалификации. Ответы респондентов приведены в таблице 4.

Таблица 4

**Итоговые результаты обучения и повышения квалификации
(от 1 до 5 баллов)**

<i>№</i>	<i>Вариант ответа</i>	<i>Ранг</i>	<i>Средний балл</i>
1.	Большее чувство удовлетворения от работы	1	4,23
2.	Гарантии сохранения работы	2	3,76
3.	Повышение авторитета	3	3,52
4.	Повышение статуса	4	3,38
5.	Увеличение заработной платы	5	3,26
6.	Повышение в должности	6	3,1
7.	Ничего не даст	7	1,67

Как видно из таблицы 4, первое место среди итоговых результатов обучения и повышения квалификации руководителей образовательных организаций профессионального образования занимает чувство большего удовлетворения от выполняемой работы, т.е. внутренние побудительные мотивы профессионального совершенствования служат регуляторами деятельности руководителя. Увеличение заработной платы или карьерный рост процессы обучения и повышения квалификации, как правило, за собой не влекут [45].

Что касается продолжительности повышения квалификации, то, как правило, это недельные, двухнедельные и месячные курсы. Основные вопросы на курсах повышения квалификации касаются: педагогической деятельности, управленческой деятельности, а также инновационных образовательных технологий.

В связи с данными этого опроса, приведем пример форм организации обучения педагогических кадров, рассмотренных в исследовании М.И. Лукьяновой [46] (табл. 5).

Таблица 5

**Управление организационными формами обучения
педагогических кадров в процессе постоянного повышения
квалификации с применением ИКТ**

<i>Формы организации и проведения повыше-</i>	<i>Целевое назначение</i>	<i>Краткая характеристика</i>
---	---------------------------	-------------------------------

<i>ния квалификации</i>		
Интегративная	Предназначена, в основном, для молодых педагогов, педагогов, не имеющих высшего педагогического образования или же приступивших к педагогической деятельности после значительного перерыва.	<ul style="list-style-type: none"> - Содержание обучения обогащено психолого-педагогической информацией и способами обработки основных направлений педагогической деятельности. - Обучающиеся ориентированы на творческое саморазвитие. - Обучение осуществляется в процессе проведения групповых и фронтальных мероприятий: семинаров, обмена педагогическими идеями, моделирования уроков и внеклассных мероприятий и др. - Организационными формами обучения являются: теоретические семинары; семинары-практикумы; методические консультации; стажировка; наставничество; взаимопосещение занятий; работа над методической темой; индивидуальное собеседование; дискуссии, оперативные тематические встречи.
Дифференцированная	Используется для обучающихся с достаточно высоким уровнем профессиональной подготовки или с различными профессиональными интересами.	<ul style="list-style-type: none"> - Форма предполагает выявление профессиональных затруднений обучаемых, их профессиональных интересов, мотивов обучения и дальнейшую учебно-групповую дифференциацию. - Обучение позволяет задать вектор повышения профессиональной компетентности обу-

		чающихся, способный обеспечить в дальнейшем эффективность их профессиональной деятельности.
Модульная	Рассчитана на обучающихся с высоким профессиональным и творческим потенциалом, способных осуществить выбор содержательного модуля обучения.	<ul style="list-style-type: none"> - Обучение представляет собой не преподнесение готовых истин, а открытый диалог, основанный на прямой и обратной связи, нацеленный на творческую самореализацию, сотрудничество и общение с другими участниками обучения. - В процессе обучения работают временные творческие коллективы для разработки конкретных образовательных проектов, проводятся заседания круглого стола, проблемно-деятельностные игры и т.п.
Авторская	Нацелена на обмен опытом лучших педагогов и руководителей ОО, владеющих высоким уровнем профессиональной компетентности. Тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет – страницу, сайт и т.п.	<ul style="list-style-type: none"> - Обучение организуется по системе "Мастер-класс"; - В роли обучающего выступает Мастер, имеющий свою педагогическую творческую лабораторию, собственную методическую систему, копилку новых педагогических идей и технологий, тематическую выставку, Интернет-ресурсы, Интернет – страницу, сайт и т.п.

Возвращаясь к результатам проведенного опроса, отметим, что руководители образовательных организаций отметили другие формы повышения квалификации: учеба в вузе, стажировка в других образовательной организации профессионального образования и обмен опытом с коллегами из других образовательных организаций, самообразование.

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных образовательных организаций профессионального образования, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров. Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований – профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям [48].

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков требованиям, предъявляемым к руководителям государственных образовательных организаций профессионального образования, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа образовательных организаций на рынке образовательных организаций профессионального образования.

Планирование кадрового резерва в образовательной организации профессионального образования необходимо для того, чтобы спрогнозировать персональные продвижения сотрудников, их последовательность и сопутствующие им мероприятия. Оно требует проработки всей цепочки продвижений, перемещений и увольнений конкретных сотрудников.

При этом, анализируя анкетные данные, хотелось бы заострить внимание на том, что резерв кадров на выдвижение и системная работа с кадровым резервом существуют далеко не во всех образовательной организации профессионального образования.

69,9% респондентов с уверенностью сказали, что в их образовательной организации профессионального образования есть резерв кадров на выдвижение и 13,5% руководителей зачислены в него. Вызывают недоумение ответы тех руководителей, которые, отмечая наличие в образовательной организации профессионального образования резерва кадров на выдвижение, не знают, зачислены ли они в его состав (55,8%) и учитывалось ли их желание при зачислении в резерв кадров на выдвижение (62,6%).

33,7% респондентов ответили, что при фактическом назначении руководителей на должность используются списки резерва. Но формирование и составление списка резерва не гарантирует обязательного выдвижения. Это положительно отражается как на отношениях в коллективе, так и на самих кандидатах в резерв. Зная это, работники больше внимания уделяют своей профессиональной подготовке, строже относятся к собственному поведению.

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по образовательной организации.

Несмотря на значимость работы с кадровым резервом, 41,1% респондентов не уверены в том, что кадровый резерв действительно необходим в образовательной организации профессионального образования.

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть общего жизненного опыта видится не сплошной бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями [49].

Но, несмотря на это, 66,3% респондентов не изъявляют желания продвигаться вверх по служебной лестнице. Это может быть вызвано тем обстоятельством, что 41,7% респондентов занимают должность директора образовательных организаций, и она является высшей ступенью управленческой иерархии в образовательной организации профессионального образования. Среди других причин нежелания продвигаться по служебной лестнице были отмечены: возраст (12,3%), здоровье (12,3%), нежелание менять коллектив (6,1%).

Что касается планов развития своей научно-педагогической карьеры, то на их наличие указали 41,1% респондентов.

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% – на 1-2 года; 6,7% – на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды.

Давая самооценку своему карьерному потенциалу, 33,7% опрошенных считают, что в настоящее время наиболее привлекательная для них должность директора. Примечательно, но большинство респондентов (66,9%) не дали ответа на вопрос, какую же должность они считают привлекательной для себя в перспективе. Но точно знают, что для достижения профессиональных целей им необходимы: время и здоровье (по 52,1%), финансовые средства (17,8%), а также выгодные знакомства (3,1%), помощь родных и близких.

Для реализации планов профессионального развития 16,0% руководителей стараются, несмотря ни на что, использовать буквально каждую минуту для выполнения задуманного; 66,3% тоже стараются это делать, но это не всегда у них получается в силу различных обстоятельств.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Важность карьеры для руководителя обусловлена, во-первых, высокой значимостью профессиональной деятельности в его жизни и величиной доли, занимаемой трудом, в общем, времени жизни; во-вторых, важностью карьеры как фактора структурирования трудового опыта; в-третьих, местом карьеры в мотивационно-потребностной структуре современного человека, ее влиянием на удовлетворенность человека трудом и жизнью в целом. 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данной образовательной организацией профессионального образования. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной образовательной организации профессионального образования – 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха – 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности. Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех образовательной организации профессионального образования (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй образовательной организации профессионального образования эта система среднего уровня эффективности.

А там где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в образовательной организации профессионального образования реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное – отсутствие желания у педагогов занимать руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате небольшая, а работы становится больше в несколько раз. Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в образовательной организации профессионального образования, вполне реальны. В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу – вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения. Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Таким образом, результаты опроса показывают, что при наличии постоянно действующей системы квалификации, руководители мало времени уделяют научно-исследовательской деятельности, не владеют современными методами управления, планирования и прогнозирования, а также правовыми и социально-экономическими основами деятельности, оценке результатов. Соответственно одной из важнейших тенденция является необходимость постоянного развития профессионализма управленческих кадров.

ГЛАВА 5. МЕХАНИЗМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОМЫШЛЕННОЙ (СТРУКТУРНОЙ) ПОЛИТИКИ В РОССИИ

Характерной особенностью макроэкономического регулирования является то, что основным объектом воздействия выступает структура экономики и происходящие в ней изменения и сдвиги.

Структурное макроэкономическое регулирование осуществляется посредством воздействия на макроэкономические связи: воспроизводственные, отраслевые, финансовые, организационные, территориальные, внешнеэкономические и информационные.

Сформулированные положения о том, что в основе формирования новой системы хозяйствования лежит структурное макроэкономическое регулирование, не противоречат общепризнанным в мировой науке и практике позиции, в соответствии с которой основой структурных сдвигов выступает осуществление научно-технических инноваций.

Однако не следует абсолютизировать роль научно-технического фактора и значимость политики стимулирования инноваций. Объективной потребностью становится реализация стратегии, заключающейся в активном регулировании процессов структурной трансформации национальной экономики. Это становится возможным путем активного вмешательства в процессы формирования структуры экономики, посредством структурного макроэкономического регулирования. Нельзя не согласиться с тем, что «из всех предлагаемых политик – промышленной, сырьевой, инвестиционной, научно-технической... – имеет право на существование одна – структурная; все остальное – производное от нее» [50].

Структурная политика направлена на создание условий, благоприятствующих развитию реального сектора и действует по горизонтали. Ее меры не имеют какого-либо избирательного назначения, а более или менее равномерно влияют на всех субъектов рынка, формируя экономическую, институциональную, организационную и правовую среду их активности. Данная промышленная политика является преимущественно макроэкономической.

Селективная промышленная политика выступает как целенаправленное влияние на определенные группы субъектов рынка, действует по вертикали: направляется из центра по ступеням хозяйственной иерархии вплоть до первичного звена.

Функция государства по реализации структурной политики непосредственно связана с формированием условий, достаточных для необратимости рыночных реформ, для функционирования новой рыночной системы в России на собственной имманентной ей материальной основе. Целью этой системной функции государственного регулирования экономики является адаптация структуры хозяйственного комплекса к модели социально-ориентированного рынка внутри страны, а также приведение структурной организации экономики к такому состоянию, которое обеспечит повышение конкурентоспособности отечественной экономики в целом на внешнем и внутреннем рынках, что позволит России войти в мировое сообщество на правах равноправного партнера.

Следует отметить, что и на современном этапе роль государства в определении направления стратегического развития весьма значительна. Именно государство, во многих развитых странах, обеспечивает развитие структурной организации экономики в необходимом направлении, посредством стимулирования научно-технического прогресса и создания условий для инновационной активности хозяйствующих субъектов. Основными задачами государства в данном направлении являются: финансирование фундаментальных исследований и НИОКР; создание правового механизма защиты интеллектуальных прав собственности и распространения информации; обеспечение защитных условий для повышения конкурентных преимуществ базовых отраслей национальной экономики, а также выбор и реализация приоритетных направлений экономического развития, снижение неопределенности будущего развития. Особенностью такого подхода является разделение функций выбора, оценки и реализации приоритетных направлений структурных преобразований, в рамках общей стратегии экономического развития между субъектами политической и экономической власти. Их оценка производится специальными учреждениями, высококвалифицированными специалистами и экспертами. Реализация приоритетных направлений осуществляется государственными органами управления с помощью широкого спектра методов рыночного регулирования [51].

Функции выбора приоритетных направлений концентрируются в высших органах государственной власти. Так, например, в США этим занимаются Управление по научно-технической политике и Совет национальной безопасности, соответствующие комиссии и комитеты конгресса, министерства и независимые агентства. На уровне ведомств производится их конкретизация и реализация[2].

В Японии определением приоритетов занимается Министерство внешней торговли, которое систематически формирует стратегические направления научно-исследовательских работ, разрабатывает и осуществляет программы их реализации. В этом также участвует Совет по науке и технике при премьер-министре и другие правительственные ведомства и агентства¹.

Экономическая оценка приоритетных направлений в экономически развитых странах производится специализированными организациями. В США эти функции выполняют Административно-бюджетное управление при Президенте, Управление по оценке технологий, Главное контрольно-финансовое управление и Исследовательская служба Конгресса, Аналогичные службы существуют и в органах государственного управления других стран.

Специфика формирования и реализации структурной политики отдельных развитых стран различна, однако имеет и общие черты сходства:

– во-первых, в формировании структуры экономики значительная роль принадлежит государству. Именно государство, а не рынок определяет основные направления структурных преобразований в рамках структурной политики;

– во-вторых, в зависимости от целей экономического развития выделяются приоритетные отрасли – «локомотивы роста», развитие которых должно стать толчком для роста других отраслей и экономики в целом;

– в-третьих, на начальной стадии структурной перестройки, преобладающей стратегией экономического развития становится защитная стратегия, то есть экономика развивается в рамках закрытой системы;

– в-четвертых, это комплексность самой структурной политики. Она включает в себя промышленную, инвестиционную, научно-техническую политики, политику в области функционирования собственности и т.д.;

– в-пятых, характерной особенностью формирования структурной политики является ее социальная направленность, то есть достижение общих экономических целей сочетается с социальными целями развития [52].

Таким образом, несмотря на сложность применения и адаптации в России достижений стран с развитой рыночной экономикой в плане формирования и реализации структурной политики, изучение подобного опыта представляет для нашей страны несомненный интерес.

Обоснование структурных приоритетов для России, выработка механизма их поддержки и стимулирования должна стать первоочередной задачей государства.

Проблема выделения определенных структурных приоритетов или проблема идентификации «точек роста», является достаточно сложной и требует учета целого комплекса условий. Не вызывает сомнения, что тот или иной элемент экономического пространства может быть отнесен к «точкам роста» в рамках приоритетов структурной политики, если он действует экономически эффективно, расширяет объем вовлекаемой в сферу своей деятельности финансовых, трудовых и иных ресурсов, способствует формированию так называемых «секторов роста».

С начала рыночных преобразований в нашей стране официально проблема выработки приоритетов структурных преобразований была поставлена в Программе углубления экономических реформ правительства РФ, принятой в 1992 г. Основными направлениями преобразований стали: демилитаризация экономики, приспособление ее к структуре потребительского спроса, повышение конкурентоспособности и расширение рынков сбыта, интеграция российской экономики в мировое хозяйство. Приоритетами среднесрочного характера определены: топливо и энергетика; продовольствие; жилище; конверсия; коммуникации. Таким образом, разработчики программы определяли широкий спектр проблем, решение которых требовало длительного времени и больших затрат ресурсов. Она носила во многом декларативный характер. Выделенные приоритеты представляли собой целые сферы народного хозяйства, обладали большим комплексом проблем и задач по их разрешению. Следовательно, принцип приоритетности оказался размытым.

В следующей программе Совета Министров Правительства РФ на 1993-1995 годы «Развитие реформ и стабилизация российской экономики», основные задачи структурных преобразований были определены сле-

дующим образом: «Структурная политика Правительства направлена на создание социально ориентированной, высокоэффективной и конкурентоспособной рыночной экономики, динамично развивающейся в условиях тесных мирохозяйственных связей, обеспечения экономической неустойчивости и экологической безопасности России»[3]. Однако, новая программа полностью копировала основные направления структурной политики и еще больше расширила спектр основных приоритетов.

Нечетко сформулированными оказались направления инвестиционных ресурсов, которые были определены в Постановлении Совета Министров «О государственной селективной инвестиционной программе на 1994-1995 годы», а также в Концепции государственной промышленной политики на тот же период [53].

Таким образом, попытки правительства перевести общий экономический кризис в структурный, не привели к должному результату. Экономическая ситуация продолжала ухудшаться, а структурные деформации приобретали катастрофические масштабы и «помощи» не требовали.

Следующим шагом на пути к стабилизации стала разработанная программа Правительства на 1995-1997 годы «Реформы и развитие российской экономики». В основе этой программы было концептуальное положение о том, что российская экономика переходит к этапу стабилизации[4].

Структурная политика, по этой программе, должна осуществляться по следующим направлениям:

- во-первых, выявление и поддержка «точек роста», то есть предприятий и организаций, способных оживить производство, обеспечить последующее увеличение спроса по технологическим цепочкам и определяющих перспективный облик российской экономики;
- во-вторых, вывод из оборота неэффективных и не имеющих перспектив предприятий и производств;
- в-третьих, поддержание систем жизнеобеспечения и социальной сферы;
- в-четвертых, осуществление инвестиций в перспективные отрасли и предприятия, располагающие заделами на уровне или выше мировых достижений.

Однако, программа не носила комплексный, системный характер. Не были определены единые отраслевые приоритеты. Для каждой отрасли были разработаны свои задачи и мероприятия по их перевооружению. В дополнение к этому стала принятая Программа привлечения отечественных и иностранных инвестиций на 1995-1997 гг. Министерства экономики РФ, концептуальной основой которой явилось полное отрицание необходимости выработки направлений инвестиций в те отрасли, которые испытывают наибольшие трудности. Как известно, это отрасли, непосредственно ориентированные на конечный спрос населения и сопряженные с инвестиционным комплексом.

Такая позиция государства объясняется тем, что «поскольку сохраняется высокая неопределенность относительно перспектив развития тех или иных отраслей, тем самым затрудняется формирование приоритетов структурной политики».

В макроэкономическом аспекте управления, без прямого и косвенного стимулирования инвестиций по конкретным направлениям со стороны государства, частные инвесторы, на которых делается основной упор в правительственных документах, не смогут планировать свою деятельность на долгосрочную перспективу. Четкие и обоснованные приоритеты экономического развития, в частности, по его структурным составляющим, должны стать «стержнем» общеэкономической стратегии государства.

Большинство из этих программ не были подкреплены реальными ресурсами, и в них не было предложено механизма для обеспечения целеориентации самих предприятий на решение задач структурной перестройки. Неразрешенным остается вопрос, – какие интересы могут мотивировать негосударственные предприятия к проведению структурной модернизации, неизбежно связанной со значительными инвестициями.

Таким образом, в целом в официальных документах содержится только перечень целей структурной перестройки отдельных отраслей, причем не определены приоритеты решения этих задач относительно друг друга. Становление современной структуры экономики станет реальным только при условии свободного межотраслевого перелива ресурсов и диверсификации производственной и финансовой деятельности рыночных субъектов.

Деятельность государства, связанную с формированием и реализацией программ структурной перестройки отдельных отраслей или подотраслей можно охарактеризовать как малоэффективную. Она в основном была направлена на автономное решение внутриотраслевых задач структурного реформирования в отрыве от состояния других отраслевых рынков и при недостаточном учете общей финансовой и инвестиционной конъюнктуры [54].

Затянувшийся кризис и выход из него оказался сложной и длительной проблемой, чем предполагалось ранее Правительством РФ. Это связано, прежде всего, со структурными перекосами и технологической отсталостью экономики страны.

Значительное продвижение в рамках систематизации и интеграции существующих подходов к реализации различных направлений структурного реформирования достигнуто в правительственной программе «Структурная перестройка и экономический рост на 1997-2000 гг.» В программе была предпринята попытка конкретизации целей экономического развития. В концепции среднесрочной программы Правительства РФ на 1997-2000 годы были определены три цели: обеспечение прогрессивных структурных сдвигов в производстве и экспорте; повышение на этой основе эффективности и конкурентоспособности предприятий; снижение доли неэффективных производств [5]. Программа разрабатывалась исходя из предпосылок выхода экономики из кризиса и начала формирования условий экономического роста и структурной перестройки.

Однако, программе был присущ такой же недостаток как и предыдущим программам – приоритеты структурной политики не были конкретизированы. Они содержали набор установок общего характера, без формирования которых невозможно функционирование рыночной экономики. Преимуществом программы является то, что промышленная политика

предусматривала дифференцированный подход к различным отраслям. Выделялись три группы отраслей: во-первых, экспортоспособные отрасли, в основном, добывающей промышленности; во-вторых, отрасли, обладающие научно-техническим потенциалом для выхода на мировые рынки в недалеком будущем; в-третьих, социально-значимые отрасли.

Результатом всего стал разразившийся финансовый и банковский кризис августа-сентября 1998 года. Становится ясно, что без коренных структурных преобразований, преодолеть сложившееся положение не представляется возможным. Правительство РФ объявляет курс на усиление государственного регулирования экономики, который был отражен в программе «О мерах Правительства РФ и Центрального Банка РФ по стабилизации социально-экономического положения в стране» [6]. В программе отмечается, что государственная структурная политика будет реализовываться через программы развития, приоритетами которых будут являться: отрасли, обеспечивающие товарное наполнение потребительского рынка, характеризующие быстрым оборотом капитала; наукоемкие отрасли и высокие технологии; машиностроение; сохранение и увеличение занятости населения [55].

Следствием этого шага стал рост промышленного производства, в ходе резкого повышения конкурентоспособности промышленной продукции вследствие многократной девальвации рубля. К тому же резкое оживление промышленного производства было поддержано соответствующей макроэкономической политикой государства.

Попытка разработки с позиции общенациональных интересов долгосрочной стратегии развития российской экономики предпринята в программном документе «Основные направления социально-экономической политики Правительства РФ на долгосрочную перспективу», принятой в 2000 году. В программе достаточно подробно обозначены перспективы развития отечественной экономики, в условиях ожидаемого устойчивого общеэкономического роста и обстоятельно рассмотрены вопросы структурной, промышленной и инвестиционной политик. Вместе с тем, по мнению многих экспертов, недостаточная конкретность в части применения инструментов структурного реформирования в прежних программах, в полной мере относится и к данному программному документу.

В «Основных направлениях» вопросы структурной политики трактуются значительно шире и вместе с тем расплывчато, поверхностно. Основным направлением структурной политики является наращивание конкурентных преимуществ отечественной экономики. Авторы документа исходят из таких принципов, как формирование конкурентной среды, минимизация и оптимизация государственного вмешательства в экономику (т.е. устранение препятствий и ограничений для развития бизнеса), поддержание ее открытости и дальнейшая либерализация хозяйственной деятельности.

Следует особо отметить, что достижение конкурентного превосходства на базе этих принципов практически невозможно, так как преимущества в глобальной конкуренции достигаются и реализуются не путем простого устранения препятствий и государственного воздействия в отношении частной инициативы, а в результате формирования отвечающего со-

временным тенденциям развития, научно-технического уровня экономики. Это позволит разрабатывать и внедрять перспективные нововведения, создавать на этой основе интеллектуальную ренту и извлекать из нее сверхприбыли для финансирования дальнейшего опережающего экономического развития.

Государственная структурная политика предполагает многоаспектный характер процесса трансформации структуры национальной экономики: в техническом аспекте – это совершенствование технологической структуры производства; в организационно-хозяйственном и социально-экономическом аспектах – это формы и способы его развития. Многоаспектный характер трансформации структуры экономики определяет взаимосвязь структурной политики с другими направлениями государственной экономической политики, определяющими основные структурные соотношения экономики. Основная цель государственной структурной политики состоит в обеспечении необходимой структурной трансформации национальной экономики, под которой понимается способность экономики осуществлять воспроизводство путем модернизации своих технологических, организационных и социальных основ [56].

Промышленная (отраслевая) политика представляет собой совокупность долгосрочных мер государства, направленных на рост производства на основе оптимизации отраслевой структуры экономики. Существуют различные формулировки данного экономического понятия. Так, например, по мнению И. Шурчкова, главы Госкомитета РФ по промышленной политике, государственная промышленная политика – это целенаправленная деятельность органов государственного управления, ориентированная на создание благоприятных условий работы промышленности по реализации национальных интересов страны[7].

В общем виде промышленная политика есть обоснование и выбор приоритетных направлений общественного производства или отдельных его звеньев, соотношения между ними: 1) постановка целей промышленно политики; 2) определение приоритетов в развитии отрасли промышленности; 3) подбор инструментов реализации промышленной политики; 4) выбор оптимального сценария развития отраслей; 5) реализация выбранного сценария по основным направлениям (инвестиции, инновации, человеческий фактор); 6) программное обеспечение выбранного сценария (макроэкономические программы, отраслевые прогшраммы); 7) мониторинг условий, факторов реализации промышленно политики.

Таким образом, разработка промышленной политики на средне- и долгосрочную перспективу должна осуществляться с учетом следующих требований:

1. постановка целей структурной политики в виде качественных и количественных ориентиров развития и ожидаемых результатов, разработка системы взаимоувязанных стоимостных и натурально-вещественных показателей;

2. поиск научно-обоснованных подходов, предполагающих наличие и сопоставление различных путей формирования структуры промышленного комплекса и выбора в качестве приемлемых тех из них, которые обеспечивают наиболее эффективные условия реализации целевых ори-

ентиров;

3. осуществление непрерывного мониторинга за происходящими структурными трансформациями и их оперативной корректировки в соответствии с изменяющимися общественными потребностями, общеэкономическими и социальными приоритетами [57].

Промышленная политика автором трактуется как отраслевая, что соответствует теории и практике развития национальной экономики западных стран. Промышленная (отраслевая) политика – это деятельность государственных органов управления по поддержке и развитию отрасли экономики с учетом приоритетов и целей социально-экономического развития страны. С учетом субъектов и объекта регулирования промышленная политика представляется следующим образом (рис.1).

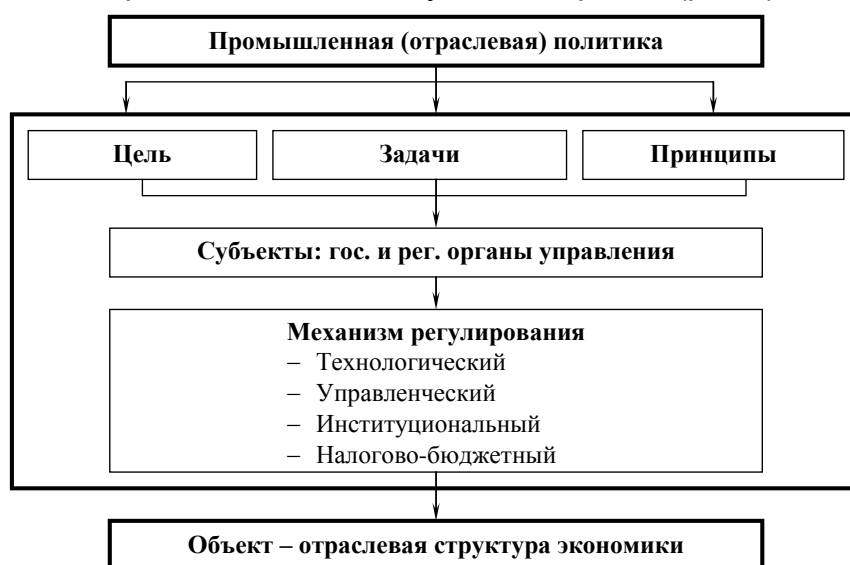


Рисунок 1. Промышленная (отраслевая) политика

Мнения по поводу целей промышленной политики широко варьируются. Так, в качестве целей указываются, например, поощрение выпуска определенных промышленных товаров, увеличение производительности и относительной важности целевых секторов, содействие экономическому росту, основанному на повышении производительности, обеспечение сбалансированного развития экономики, повышение конкурентоспособности товаров и услуг национальных производителей. Существование нечетких или конфликтующих целей может являться причиной возникновения высоких издержек структурной политики.

В целом цели промышленной политики, которые мы считаем наиболее важными и связанными с реальным положением российской экономики, могли бы выглядеть следующим образом.

1. Устойчивое экономическое развитие, для чего необходимо создание механизма государственного правового и экономического регулирования промышленного развития.

2. Реконструирование в рыночных условиях России механизма воспроизводства в промышленности.

3. Создание механизма межотраслевого и межсекторального перелива капитала (управления, регулирования, стимулирования).

4. Проведение структурного межотраслевого маневра.

Понятие промышленной политики, можно рассматривать как в широком, так и в узком смысле. Критерием для их разделения является четкость выделения объекта этой политики. Если в качестве такового выделяется какой-либо конкретный сектор, либо отрасль, тогда можно говорить об узкой трактовке данного понятия. А когда меры экономической политики имеют ярко выраженный селективный эффект, трактовка становится широкой. То есть в первом случае можно сказать, что используются инструменты «тонкой» настройки, а во втором – «грубого» действия.

В последнее время – в рамках «широкого» подхода – появилась новая трактовка промышленной политики, в которой упор делается на создание институциональных условий для роста национальной экономики. Конкретная комбинация этих условий может включать в себя создание более эффективной системы стимулов (через использование денежно-кредитной и бюджетно-налоговой политики), разработку мер по развитию человеческого капитала, оказание содействия отечественным фирмам в продвижении их продукции за рубежом, финансирование научно-исследовательских программ [58].

В то же время применение лишь «грубой» структурной политики (то есть институциональных мер) не позволяет достаточно точно провести дискриминацию неэффективных секторов и создать необходимые условия для развития эффективных. Это связано с тем, что степень «провалов» рынка варьируется в различных видах деятельности.

Конечная цель структурных изменений – удовлетворение индивидуальных и общественных потребностей и интересов. Потребности и интересы не однородны, а скорее специфичны, что обуславливает их место в экономической системе как в количественном, так и в качественном аспектах. При развитии товарно-денежных отношений степень удовлетворения потребностей зависит от таких промежуточных показателей, как увеличение доли страны в мировой экономике, повышение темпов роста ВВП и национального дохода, оптимизация его распределения, потребления и накопления, формирование оптимального воспроизводства, основных народнохозяйственных пропорций, рационализация отраслевой и региональной структур экономики для устранения диспропорций, порождающих дезинтеграционные процессы; увеличение прибыльности и рентабельности предприятий, оптимизация их производственной, организационной, технологической и управленческой сфер. Конечный и промежуточные показатели находятся в противоречивом взаимодействии, так как не всегда рост физического и стоимостного объема ВВП соответствует улучшению структуры экономики и удовлетворению потребностей хозяйствующих субъектов.

Отраслевая структура рыночного хозяйства обладает рядом особенностей:

- преобладающая роль в промышленной структуре высокотехнологических отраслей, которые в полной мере готовы использовать новейшие достижения научно-технического прогресса;
- вымывание многих традиционных отраслей и методов производства, замена ряда массовых ресурсов новыми искусственными мате-

риалами;

- формирование аграрного сектора, полностью отвечающего требованиям постиндустриального рынка;
- дальнейшее развитие отраслей сферы услуг в рамках становления и реализации новых систем информатизации;
- формирование инновационной сферы, служащей основным источником обновления отраслей.

Формирование промышленной политики требуют создания определенных концепций, программ и форм преобразования структуры экономики, системы управления и правового обеспечения процессов структурного реформирования.

Теоретические проблемы управления экономической структурой исследовались и в работах ученых-экономистов бывшего социалистического лагеря, однако они рассматривались в основном в рамках вне рыночных отношений [59].

В постоянно развивающемся процессе мировой глобализации, трансформируется и роль государства в регулирование экономики и в частности происходящих в ней структурных сдвигах, которое приобретает более социальную направленность. Значительное внимание уделяется социальным целям развития, развитию человеческого капитала и т.п.

Следовательно, регулирование данных процессов государством должно быть комплексным, чего невозможно добиться без целостного, системного подхода к структурным сдвигам. Таким требованиям отвечает структурное макроэкономическое регулирование, которое основано на сочетании государственного и рыночного механизма воздействия на происходящие в экономике структурные сдвиги, а также на единстве стабилизационных целей развития и экономического роста.

Структурная политика в этом направлении должна основываться на реализации следующих мер:

1. Разработка и осуществление федеральных и региональных программ по развитию и распространению базовых технологий нового технологического уклада во всех отраслях национальной экономики;
2. Сокращение роста материало-производящего комплекса отраслей;
3. Развитие производства наукоемкого оборудования и предметов потребления, освоение которых даст российским предприятиям конкурентные преимущества на мировом рынке;
4. Создание с помощью федеральных, региональных и местных органов самоуправления инфраструктуры, обеспечивающей коммерциализацию результатов НИОКР;
5. Становление и дальнейшее расширение государственных закупок передовых технологий и ее передачи отдельным предприятиям, отраслям для ускорения обновления производственных фондов на основе лизинга и прочих механизмов.

Перечисленные меры структурной политики становятся действенными только тогда, когда правильно выбраны приоритеты будущего развития. Эти приоритеты должны соответствовать предпосылкам формирования нового технологического уклада и своевременному созданию предпо-

сылок становления следующего. Следовательно, государственная поддержка приоритетных направлений должна отвечать следующим требованиям:

- обладать значительным экстернальным эффектом, формировать улучшенный экономический климат для развития деловой активности;
- стимулировать увеличение деловой активности в сопряженных с приоритетными отраслями производствах;
- способствовать ускоренному росту конкурентоспособности определенных производств, которые должны стать «локомотивами роста» в национальной экономике.

В-пятых, реорганизация отраслевой структуры экономики. Направления структурных сдвигов в промышленности России, как показывает зарубежный опыт, требует нового подхода к ранжирования отраслевой структуры экономики по группам. Выделяют: базовые отрасли, являющиеся несущими в структуре народного хозяйства; перспективные отрасли, определяющие основу экономического роста; структурно-депрессивные объекты, подлежащие частичному свертыванию или ликвидации. Однако, первооснову экономического роста может заложить развитие базовых отраслей, производящих инвестиционные ресурсы. В мировой практике предпочтение отдавалось машиностроительным отраслям. Так, например, реорганизация на новой технологической базе отраслей машиностроения, производящих средства производства для технического перевооружения перспективных отраслей легкой и пищевой промышленности, жилищного строительства и др. может стать российским национальным отраслевым приоритетом, который будет формировать основы социальной ориентации экономики. Этот подход предусматривает реализацию в первую очередь высокоэффективных проектов, прежде всего в отраслях высоких технологий, то есть происходит переход от концепции «тяжелого роста», когда инвестиции осуществлялись в реализацию крупных проектов в тяжелой промышленности, к концепции «разумного роста». Реализация данного подхода обеспечит насыщение потребительского рынка продукцией перспективных отраслей [60].

Приоритетные отрасли, производства должны быть определены государством, которое должно им оказать необходимую поддержку, облегчить инвестиционную деятельность за счет государственных средств и т.п.

Основными мерами структурной (промышленной) политики в этом направлении должны стать:

- качественно новое развитие третичного сектора – информации и услуг;
- внедрение новых технологических укладов в сельскохозяйственное производство и дальнейшее сокращение его доли в ВВП;
- формирование оптимальных экономических пропорций между гражданским и оборонно-промышленным комплексом, ликвидация монополии ОПК;
- сокращение первичного сектора экономики, на основе принципов достаточности и обоснованности, приоритетное развитие перерабатывающих отраслей на новой технологической базе.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Направления, определяющие развитие промышленной (отраслевой) политики и используемые механизмы, можно разбить на два блока:

1. развитие промышленного производства в целом и увеличение его доли в структуре экономики;
2. развитие отдельных отраслей.

Используемые механизмы для обоих блоков совпадают: налоговое стимулирование, поддержка лизинга, поддержка экспорта промышленных товаров, использование институтов развития (особые экономические зоны, Инвестиционный фонд и т. д.), стимулирование инновационной активности предприятий, развитие промышленной инфраструктуры и ряд других.

В первом случае меры не привязаны к конкретным отраслями создают благоприятные условия для деятельности промышленности в целом либо для значительных групп субъектов (малый бизнес), а также определяют возможности использования конкретного инструмента промышленной политики. Во втором случае оказание поддержки конкретному субъекту экономики прямо зависит от его принадлежности к отрасли.

Предлагаемая структурная (промышленная) политика в долгосрочном аспекте должна обладать ярко выраженным протекционистским характером, то есть быть ориентированной на развитие внутреннего рынка и защиту отечественных производителей. Это имеет принципиальное значение. Рост внутреннего спроса на продукцию отечественных производителей активизирует внутрироссийские хозяйственные связи, реанимирует технологические цепочки отраслевых и межотраслевых комплексов, а в целом все это будет способствовать формированию полноценного, высоко развитого внутреннего рынка, способного к расширенному воспроизводству на основе собственного вещественного и финансового капитала.

Таким образом, при формировании и реализации государственной структурной политики должны соблюдаться следующие условия:

1. многоаспектность, то есть возможности сопоставления различных направлений формирования структуры народного хозяйства и выбора из них тех, которые в большей степени обеспечивают эффективные условия реализации целей социально-экономического развития страны в целом и отдельных ее регионов;
2. постоянное отслеживание результатов структурных преобразований, условий и факторов на это влияющих, в случаях необходимости оперативное вмешательство в происходящие трансформационные процессы с целью их корректировки в соответствии с изменениями общественных интересов, целей экономической политики государства, революционными прорывами в сфере НТП;

Сформированная политика должна базироваться на инструментах структурного макроэкономического регулирования, которые обеспечивают решение сложных социально-экономических проблем в народнохозяйственном комплексе страны, а также отдельных отраслей.

ГЛАВА 6. МОТИВАЦИОННЫЙ КОМПОНЕНТ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНОЙ САМОАКТУАЛИЗАЦИИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА В УСЛОВИЯХ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Современная концепция самоактуализации личности является важным фактором успешности профессиональной подготовки и ориентирует на создание условий для проявления сущностных характеристик «самости» и личностного роста будущих педагогов в условиях вузовского обучения, на построение образовательного процесса с учетом механизмов профессионально-личностного саморазвития и формирования их профессиональной компетентности. Следовательно, обращение к данной проблеме в условиях современной профессиональной школы является архиважной задачей.

Изучение состояния проблемы самоактуализации личности будущего педагога свидетельствует о недостаточной ее разработанности в педагогике как самостоятельной области исследования. Внимание исследователей в основном было акцентировано на процессе формирования профессионально значимых качеств личности и затрагивало лишь отдельные аспекты актуализации потенциальных особенностей личности (Т.М. Давыденко, С.Б. Елканов, И.Ф. Исаев, В.А. Кан-Калик, Н.Е. Мажар, Л.С. Подымова, Н.Г. Руденко, М.И. Ситникова, В.А. Сластенин, Л.Ф. Спирин, Е.Н. Шиянов, Р.И. Хмелюк и др.) [61].

Имеются отдельные попытки внедрения идей самореализации в учебно-воспитательный процесс. Единичные публикации анализируют результаты измерения уровня самоактуализации у учителей (А.М. Матюшкин, Е.Л. Яковлева, Е.А. Ларина, В.В. Лапик) и у студентов педагогических вузов (Е.В. Андриенко, Р.К. Маремкулова, М.В.Скворцова, О.В. Гудименко, А.З. Узденов, В.М. Иванова, Е.В. Самаль) [62].

Этимологическое определение термина «самоактуализация» (the self-actualization) говорит о его происхождении от двух корней: первого корня «self» и второго корня «act». «Оксфордский словарь современного английского языка» дает этим корням следующие значения:

1. The self – person's nature, special qualities; one's own personality: my former self, myself as I used to be, – совокупность сущностных личных свойств человека, то, каким он видит свою сущность, свой человеческий потенциал.

2. Act – to do something; action-process of doing things; – поступок, деятельность, имеющая вещественный результат. Производными являются: actuate – приводить в действие, мотивировать; actualization – осуществлять на практике задуманное [3].

В данном понятии и первая, и вторая часть являются самостоятельными дефинициями, и каждая из них несет свою смысловую нагрузку.

Определение «самоактуализации» как целостного понятие можно найти в «Словаре практического психолога». «Самоактуализация» –

стремление человека к возможно более полному выявлению и развитию своих личностных возможностей» [63].

Феноменологические аспекты самоактуализации рассматривались зарубежным (Ш. Бюлер, С. Джуларда, А. Маслоу, Р. Мэй, Г. Олпорт, К. Роджерс, В. Франкл и др.) и отечественными учеными-психологами (Б.Г. Ананьев, К.А. Абульханова-Славская, Л.И. Анцыферова, Л.Н. Борисова, Л.С. Выготский, Л.Я. Гозман, Д.А. Гусев, Д.А. Леонтьев, В.С. Мерлин, К.К. Платонова, В.А. Потатуров, Н.А. Рыбакова, В.А. Ядов и др.) [64].

Исследования показывают, что самоактуализация является показателем уровня личностной зрелости человека и связана с процессом творческого самовыражения. Явление самоактуализации предполагает наличие у человека «самости» (человеческого потенциала), которая нуждается в «актуализации» (раскрытии, осуществлении) путем определенного вида работы над собой в процессе общественно значимой деятельности.

Особое внимание, в рамках нашего исследования, занимает такой аспект как проявление самоактуализации личности в педагогической деятельности, а точнее процесс формирования профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога в условиях профессионального образования.

На важность осмысления проблемы самоактуализации личности в образовательном процессе обращал внимание один из выдающихся представителей психологического течения в российской гуманистической педагогике П.Ф. Каптерев. «Ничем неискоренимое стремление человека к самообразованию лежит в самой его природе, обуславливается самим существом его. Каждый организм есть самодеятельное начало, носящее в самом себе источник деятельности» [2]. В этом положении мы можем видеть явные пересечения с теорией самоактуализации. «Источник деятельности» о котором пишет П.Ф. Каптерев может быть трактован как потребность в реализации человеком своих внутренних потенциалов.

Эта точка зрения нашла отражение и развитие в современных исследованиях отечественных ученых.

Так, например, Шинкоренко А. В. выделяет ряд условий, при которых достигается эффективность профессиональной самоактуализации педагогов: наличие мотивационной сферы к самопродвижению для профессиональной самоактуализации личности, стимулирование заинтересованности личности педагога в реализации своего творческого потенциала [12]. Следовательно, развитие самоактуализации личности педагогов должно начинаться уже на этапе профессиональной подготовки.

Терских И.А. рассматривает самоактуализацию как процесс переживания ценностей профессиональной деятельности, который способствует оптимальному преодолению психологических барьеров и обеспечивает устойчивость деятельности педагога [11].

Следует отметить, что самоактуализации личности в педагогической деятельности обусловлена диалектикой внутренних (личных) и внешних (социально-профессиональных) факторов. Внутренние факторы связаны с имманентным процессом перехода потенциальных особенностей личности в актуальные, внешние – с требованиями педагогической дея-

тельности, которые выступают регулирующей основой профессионального саморазвития педагога.

Структура профессиональной компетентности будущего педагога, как результата его профессиональной подготовки, по мнению многих ученых (А.А. Бодалев, А.А. Деркач, Л.А. Лаптева, Г.И. Якушева и др.) характеризуется сформированностью единого комплекса знаний, навыков, умений, психолого-педагогических особенностей (качеств), профессиональных позиций и акмеологических инвариантов, которые в совокупности определяют профессионально-личностный потенциал будущего педагога.

Можно предположить, что у будущего педагога данный потенциал находится в состоянии потенциального, возможного. Поэтому профессионально-личностную самоактуализацию будущего педагога мы рассматриваем как механизм, позволяющий актуализировать данный потенциал, привести его из состояния потенциальной в состояние возможное. В таком случае самоактуализация будущего педагога это управляемый процесс.

Под профессионально-личностной самоактуализацией будущего педагога понимается самостоятельная деятельность обучающегося по актуализации своего личностного и творческого потенциала, обеспечивающая успешность профессионально-личностного становления и развития.

Учебно-профессиональная деятельность представляет собой специфический вид деятельности, направленный на самого обучаемого (как ее субъекта) с целью развития, формирования его личности как профессионала [63].

Содержание учебно-профессиональной деятельности изменяется вместе с личностным ростом молодого специалиста. Развитие личности стимулирует преобразование учебно-профессиональной деятельности, углубление представлений о профессии. Преобразование учебно-профессиональной деятельности, ее качественно новый уровень, в свою очередь, приводят к дальнейшему развитию личности.

Содержательный анализ проявлений самоактуализации будущего педагога в процессе профессионально-личностного становления в условиях учебно-профессиональной деятельности позволяет нам представить структуру профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога как единство мотивационного, рефлексивно-оценочного, процессуального и результативного компонентов.

- мотивационный компонент самоактуализации личности отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост, выступает как наивысшая потребность в саморазвитии, творческой самореализации, осознанная необходимость в деятельности, проявляется в наличии стойкой познавательной потребности, стремлении к творческому применению знаний, умений, осуществляет регуляцию протекания деятельности, создавая ее направленность.

- рефлексивно-оценочный компонент – обеспечивает осознанный переход потенциальных возможностей и способностей личности в актуальные посредством рефлексии, способствует адекватному формированию у будущего педагога профессиональной Я-концепции.

Обеспечивает на основе самопознания, самооценки и рефлексии понимание именно тех свойств и качеств, которые необходимы для ус-

пешного выполнения профессиональной деятельности, т.е. профессионально важных качеств, в качестве которых могут выступать индивидуально-психологические свойства и отношения личности. К индивидуально-психологическим свойствам относятся следующие свойства личности: сенсорные, перцептивные, аттенционные, мнемические, мыслительные, речевые, эмоциональные, волевые, имажитивные, моторные, коммуникативные. Отношения личности включают: отношение человека к профессии; к себе как к субъекту деятельности; к другим людям, к объекту труда; к предмету труда; к средствам труда; к условиям труда. Тем самым, способствует осознанию личностью своего собственного творческого потенциала – основы индивидуальной программы развития человека, т. е. особенностей личности находящихся в актуальном или латентном состоянии в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию.

- процессуальный компонент указывает на те действия, которые выявляют, актуализируют особенности, возможности и творческий потенциал личности, отражает переход потенциальных возможностей в актуальные и выступает в качестве субъектной активности. Проявляется в действиях и операциях, выполняемых студентами для достижения более высокого уровня профессионально-личностного развития [64].

В процессе этой деятельности во внутреннем плане, с одной стороны, происходит осмысление и присвоение знаний, проявление сформированности убеждений, самопознание и самосовершенствование своих возможностей, а с другой – новый этап мотивации учебно-познавательной деятельности будущих педагогов. Во внешнем плане проявляется в деятельности личности по самоорганизации, самоуправлению, и, в конечном итоге – в самореализации и самоутверждении в условиях учебно-профессиональной деятельности. Данная деятельность предполагает: активный, самостоятельный и творческий подход будущего педагога к любой деятельности и ситуации, легкость включения ее в эту деятельность; высокий уровень учебных достижений будущего педагога; применение теоретических знаний на практике; способность преодолевать жизненные трудности и т.д.

- результативным компонентом является творческая индивидуальность личности, проявляющаяся в сформированности профессиональной компетентности будущего педагога, высоком уровне его профессиональной культуры.

Выделенные нами структурные компоненты самоактуализации личности в условиях учебно-профессиональной деятельности находятся в тесном взаимодействии, образуя целостную динамическую систему.

Необходимо отметить, что, если процессуальный аспект профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога, является ведущим компонентом данной системы, определяющим результативность профессионально-личностного и творческого саморазвития будущего специалиста, то мотивационный компонент отражает мотивационную направленность на личностный и профессиональный рост и выступает как наивысшая потребность в саморазвитии, творческой самореализации.

Совершенно очевидно, что деятельность педагога носит творческий характер, и она базируется не только на психолого-педагогических знани-

ях, широкой эрудиции, личном профессиональном опыте, творческом потенциале, но и широкой профессионально-личностной мотивации.

Именно мотив творчества в будущей профессиональной деятельности определяет тягу к творчеству и тем возможностям, которые представляет для этого работа по специальности. Ожидание и поиск творческих элементов в будущей профессии обуславливает особое к ней отношение, существенно влияет на ее выбор. Так, Н.В. Бордовская утверждает, что студенты-первокурсники опираются, как правило, на свои идеальные представления о будущей профессии. Однако, обосновывая свой профессиональный выбор они довольно часто упоминают о «возможности самосовершенствования», «возможности заниматься творчеством» и т.п., из чего автор делает вывод о том, что ведущей причиной, в данном случае, выступает представление о творческом содержании будущей профессиональной деятельности. По словам Д.Б. Богоявленской, именно мотивационная структура либо тормозит, либо стимулирует творчество.

Эту тему продолжает Л.И. Шеховцова, которая считает, что педагогу необходимо осознание себя творческой личностью, потому что только в этом случае, возможно, говорить о творческой педагогической деятельности и о развитии творческого начала у воспитанников. Именно личность педагога определяет, будет ли педагогическая деятельность носить творческий характер, или она будет осуществляться лишь на репродуктивном уровне [65].

Рассматривая мотивы творческой самоактуализации в профессиональной деятельности, актуальной представляется точка зрения Л.С. Подымовой, которая, наряду с другими, выделяет профессиональные мотивы и личностной самореализации. «Профессиональные мотивы, соединенные с высоким уровнем креативности, обеспечивают оптимальный результат педагогической деятельности. Для таких педагогов характерен поиск инновационных форм и методов работы, осмысление своей деятельности, создание собственных концепций воспитания детей».

Таким образом, творческий характер педагогической деятельности определяют творческую самоактуализацию педагога, и обуславливает наряду с профессиональными мотивами мотивы творческой самореализации будущего педагога.

Рассмотрим, каковы проявления мотивационного компонента самоактуализации в процессе профессионально-личностного становления будущего педагога в условиях учебно-профессиональной деятельности.

В период профессиональной подготовки будущий педагог приобретает

профессиональные знания, которые как теоретическая осведомленность находят отражение в профессиональных умениях. Успешное выполнение профессиональной деятельности требует от личности наличия и реализации соответствующих способностей. Многие ученые на основании собственных теоретических и экспериментальных исследований выделяют отдельные наиболее существенные и важные профессиональные способности студентов-педагогов, на формирование которых должен быть нацелен учебно-воспитательный процесс вуза. Таковыми являются профессиональная самооценка как часть личностной самооценки (В.С. Семено-

ва); рефлексия (А.А. Бодалев, Д.А. Леонтьев); сочетание профессиональных ЗУНов и морально-этических качеств (О.А. Белобрыкина); способность к децентрации; эмпатические способности (А.А. Бодалев, В.В. Бойко, Н.В. Самоукиина, Т.А. Флоренская, Н.А. Щербакова), при отсутствии которых личность педагога подвержена процессу деформации.

Получаемые студентом в процессе учебы в вузе знания, являются основой для формирования его профессиональных умений и компетенций. Но совершенно очевидно, что знания, умения и навыки сами по себе не являются гарантией эффективной практической деятельности специалиста в будущем. Знание, взятое отдельно из практического опыта, ни сам по себе индивидуальный опыт будущего педагога, не могут внести сколь-нибудь существенного вклада в его профессиональное и личностное развитие. Лишь соединенные вместе в рефлексивном анализе концептуальные знания и практический опыт педагога порождают качественно новое образование профессионала, наполненные личностным смыслом ведущие идеи, принимающие на себя регулирующие функции (Ю.Н. Кулюткин, С. Сухобская, Д. Познер). Кроме того, поскольку знания все время устаревают и обогащаются, меняются повседневные требования, для психологической готовности к деятельности нужны такие характеристики, как рефлексия, активность и постоянная готовность к развитию, креативность. Все это и является характерными признаками мотивационного компонента самоактуализации личности. Для адекватной самооценки будущим педагогом уровня своего личностно-профессионального развития, необходимо рефлексивное умение смотреть на себя со стороны, осмысление и оценка своих возможностей. Для успешной реализации данных знаний, умений и способностей следует активизировать или выработать необходимые для этого навыки, а именно: способность регулировать свою мыслительную деятельность и психические состояния, мобилизовывать возможности и психологический ресурс. Знания же о собственных индивидуальных особенностях, способностях, возможностях, сильных и слабых сторонах помогают выстраивать и собственную программу роста и развития личности будущего педагога как профессионала, независимо от действия внешних условий и факторов. Направленность такой программы выражается во включенности в процесс принятия решения, проницательности, мотивации достижения, саморегуляции, постоянном стремлении к личностному и профессиональному развитию [66].

В целом, высокий уровень мотивации профессиональной деятельности студентов предполагает адекватно осознанный характер побуждений (С.Л. Рубинштейн, А.А. Файзуллаев), способность к активизации учебно-профессиональной деятельности (Б.А. Сосновский), порождение личностных смыслов и смысловых установок, осуществляющих регуляцию протекания деятельности, создавая ее направленность (А.Н. Леонтьев).

При положительной динамике личностно-профессионального развития студентов, осознаваемые и реально действующие мотивы (в терминологии А.Н. Леонтьева) совпадают и отличаются нацеленностью на будущее в виде осознания перспектив (В.А. Иванников).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Соответственно критерием сформированности мотивационного компонента выступает доминирование внутренней мотивации профессиональной деятельности над внешней. В структуре личностной самоактуализации мотив является основной движущей силой. Реальный мотив раскрывает феномен «здесь и теперь» психологического опыта личности, а также позволяет определить «зону ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому). Формирование намерения приводит к возникновению у человека побуждения достичь конкретной цели.

Говоря о направленности личности будущих специалистов в области педагогики И.О. Гилева, В.А. Карнаухов и др., называют ее «мотивационной направленностью» и определяют как латентное состояние готовности к удовлетворению этой потребности.

Студенты, которые стремятся к самоактуализации собственного потенциала, должны проявлять такие свои качества, как способность к самопроектированию, целеполаганию, мотивированность на достижение успеха в своих начинаниях.

Экстраполируя описанные точки зрения ученых на предмет нашего исследования, можно заключить, что сформированные в данном аспекте учебно-профессиональной деятельности внутренние мотивы обладают следующими характеристиками: во-первых, они осознаваемы, чтобы будущий педагог знал, ради чего он выполняет учебную деятельность, и сознательно осуществлял обратную связь; во-вторых, они реально действующие, т.е. действительно стимулируют и направляют творческую активность будущих педагогов; в-третьих, эти мотивы устойчивы, чтобы стремление к саморазвитию сохранялось у будущих педагогов на разных этапах их деятельности; в-четвертых, они полифункциональны, т.е. играют роль побудительных, организующих и смыслообразующих факторов (в качестве последних они придают деятельности личностный смысл). Внутренняя мотивация саморазвития выступает источником активности личности в деятельности, связанной с осмыслением и творческим преобразованием учебной деятельности будущих педагогов, и обеспечивает результативность этой деятельности.

Таким образом, мотивационный компонент самоактуализации личности будущего педагога в учебно-профессиональной деятельности является сложным психологическим образованием и содержательной характеристикой профессиональной направленности, определяющей психологическую и личностную готовность к будущей профессиональной деятельности к самосовершенствованию в ней.

ГЛАВА 7

ПРОБЛЕМА РАЗВИТИЯ МЕДИАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Современная эпоха характеризуется чрезвычайным возрастанием значимости техники в жизни общества. Это связано с перестройкой всей структуры общественного производства, с изменением форм и характера труда в различных областях человеческой деятельности: производственной, научной, культурной, что, в свою очередь, ведет к изменению образа жизни современного человека. Это обуславливает постановку ряда важнейших социальных, психологических и управленческих проблем, требующих внимания. Особенно важным решением этих задач становится в условиях современного переломного этапа, когда поднимаются вопросы о перспективах и возможностях дальнейшего развития нашего общества.

Среда всех аспектов осмысления техники и технического развития особое место занимает исследование той деятельности, которая непосредственно связана с проектированием, созданием и совершенствованием технических объектов, - инженерной деятельности. Обращение к исследованию проблемы развития медиативной компетентности в инженерной деятельности определяется не только теоретическим интересом, но, прежде всего, практическими потребностями, обусловленными характером развития современного производства [67].

В процессе управления конфликтами мы рассматриваем компетентность как совокупность профессиональных, личностных качеств руководителя, обеспечивающих эффективную реализацию компетенций. Здесь ключевым словом является «эффективность», так как в противном случае компетенции останутся нереализованными и их можно отнести к категории «потенциальных компетенций».

Поэтому мы вслед за А.С. Белкиным выделили именно те компетенции, которые носят доминирующий характер. К ним мы относим: когнитивную компетенцию, психологическую компетенцию, коммуникативную компетенцию, риторическую компетенцию, профессионально-технологическую компетенцию, профессионально-информационную компетенцию.

Когнитивная компетенция - это совокупность общих и специальных знаний в области управления производственным коллективом. Это - уровень компетентности в вопросах содержания, методики осуществления управления конфликтами, изучения личности сотрудников.

Психологическая компетенция при управлении конфликтами в трудовом коллективе направлена на решение проблемных ситуаций, в которых среди множества вариантов следует избрать верный, опираясь как на доводы разума, так и на интуицию.

Коммуникативная компетенция представляет собой овладение совокупностью приемов, обеспечивающих смысловое восприятие информации от руководителя к подчиненному и обратно.

Риторическая компетенция - красноречие руководителя является средством осуществления управления конфликтами в производственном

коллективе, главным критерием эффективности риторики следует признать не столько красоту изложения информации, сколько уровень ее освоения аудиторией рабочих, имеющих социально-экономические, психологические, возрастные особенности.

Профессионально-технологическая компетенция при управлении конфликтами, представляет собой сложную совокупность мыслей, чувств, поступков руководителя.

Профессионально-информационная компетенция включает комбинацию знаний, умений, навыков, способствующих оперативной ориентации в области производственных конфликтов, и участия в управлении ими.

Достижение высокого уровня конфликтологической компетентности, в широком смысле слова, представляет собой стратегическую цель для повышения производительности труда, а также, в рамках современной организации производства эта цель, в лучшем случае, достигается лишь частично, а наиболее распространено достижение обратного эффекта – усиление, в процессе трудовой деятельности, конфликтологической некомпетентности [68].

Конфликтологическая компетентность - это способность действующего лица в реальном конфликте осуществлять деятельность, направленную на минимизацию деструктивных форм конфликта. Она представляет собой уровень развития осведомленности о диапазоне возможных стратегий конфликтующих сторон и умение оказать содействие в реализации конструктивного взаимодействия в конкретной конфликтной ситуации [1].

Конфликтологическая компетенция руководителей промышленных предприятий должна развиваться в процессе трудовой деятельности, цель которой должна состоять не столько в усвоении информации, сколько в том, чтобы привить навыки самостоятельного критического мышления, сделать интеллект пластичным к усвоению новых знаний, сформировать социальную и мобильную зрелость.

Специалисты должны четко осознавать, что их профессиональная деятельность связана с конфликтами. Им необходимы знания, раскрывающие не только механизмы развития и закономерности разворачивания конфликтов, но и процессы, влияющие на психику человека, на его когнитивные возможности в пограничных ситуациях. Управленец должен быть готов не только находиться в центре конфликта, но и регулировать его.

Развитие конфликтологической компетенции руководителей основывается на четырех основных разделах:

1. Теоретические знания в области конфликтологии (юридической, психологической, социальной и т.д.);
2. Владение технологиями управления: профилактики, прогнозирования, регулирования, разрешения и минимизации негативных последствий конфликта;
3. Профессиональный тип мышления, включающего рефлексивность, методологичность, саногенность, объемность, креативность;
4. Владение методами психогигиены и стрессоустойчивости в конфликтах.

Конфликтологическая компетентность включает в себя следующие компоненты:

1. Теоретический компонент основывается на знаниях о причинах возникновения, закономерностях, этапах развития и протекания конфликта; особенностях поведения, взаимодействии оппонентов, психоэмоциональных состояниях, применяемых стратегиях; психологических характеристиках конфликтных личностей.

2. Практический компонент включает умения влиять на оппонентов, их оценки, установки, мотивы конфронтации, способность управлять конфликтным взаимодействием, умение формировать общественное мнение по отношению к субъектам конфликта; планировать работу в постконфликтной ситуации.

3. Прогностический компонент содержит умения на основе имеющихся знаний предвосхищать поведение и деятельность оппонентов в конфликте, оценивать его влияние на психологический климат в производственном коллективе и т.п.

4. Рефлексивный компонент предполагает наличие развитой рефлексивной организации деятельности и отношений, рефлексии собственного поведения и общения, отражение иерархических отношений.

5. Нормативный компонент включает знание корпоративных этических норм поведения и отношений.

Также, необходимо отметить, что значимой составной частью конфликтологической компетентности является конфликтологическая готовность.

Конфликтологическая готовность руководителя, которая понимается нами как стремление и намерение управленца к профилактике, прогнозированию, стимулированию, регулированию и разрешению конфликтов в процессе профессиональной деятельности.

Причем, сущность готовности некоторые авторы понимают как способность специалиста к выполнению профессиональных задач, но в содержании практической составляющей наблюдается различие.

Так, Г.М. Болтунова включает в нее три конфликтологических умения:

- 1) видение и понимание конфликта;
- 2) умение прогнозировать и оценивать последствия конфликта;
- 3) владение средствами диагностирования, предупреждения и разрешения конфликта, использования конфликта в воспитательных целях. В данном подходе вполне обеспечивается формирование конфликтологической готовности руководителя [8, с. 56].

К.М. Дурай-Новаковой, Н.В. Кузьминой, Н.Ю. Кулюткиным, В.А. Сластениным «конфликтологическая готовность» трактуется как совокупность качеств личности, обеспечивающих успешное выполнение профессиональных функций. Конфликтологическая готовность специалиста включает в себя различного рода установки на осознание профессиональной конфликтологической задачи, модели вероятностного конфликтного поведения, определение специфических способов деятельности в профессиональном конфликте, оценку своих возможностей в соответствии с предстоящими трудностями и необходимостью результата в процессе разрешения профессионального конфликта [69].

Конфликтологическая готовность включает в себя также *конструктивную конфликтную позицию руководителя*. Конфликтная позиция специалиста видится нам, как система отношений и оценок конфликтологического опыта, конфликтной реальности и перспектив, которые определяют направленность конфликтных действий, поведения специалиста. Важную роль для конструктивной конфликтной позиции имеют ценностные ориентации и профессиональные цели в производственном конфликте, которые оказывают влияние и на динамические и структурные характеристики конфликта. Конфликтологическая готовность руководителя выполняет функцию регулятивной (мотивационного, эмоционального, рефлексивного, волевого, экзистенциального) основы для преобразующей (конструктивной) деятельности инженера-руководителя в ситуациях производственного конфликта.

Критериями развитости конфликтологической готовности являются:

- 1) наилучший выбор руководителем стратегии поведения;
- 2) контроль над своим эмоциональным состоянием в конфликтной ситуации;
- 3) способность к влиянию на участников производственного конфликта в результате рефлексивного самоопределения на основе конструктивной конфликтной позиции.

Предполагая, что конфликтологическая компетентность является одной из важнейших характеристик профессионализма руководителя производственного предприятия, будем рассматривать ее как неотделимую составную часть общей коммуникативной компетентности, включающую в себя осведомленность о вариативности возможных стратегий поведения в конфликте и умение адекватно реализовывать их в конкретной жизненной ситуации. На основании этого в самом общем виде можно определить конфликтную компетентность как умение удерживать противоборство в продуктивной конфликтной форме, способствующей его урегулированию. Конфликтологическая компетентность рассматривается как когнитивно-регуляторная система профессионально значимой стороны личности, включающая соответствующие специальные знания и умения [2, с. 90].

Следовательно, конфликтологическую компетентность руководителя можно определить как способность прогнозировать поведение в предконфликтной, конфликтной ситуациях с целью конструктивного их разрешения или недопущения [70].

Теоретический и практический опыт позволяет признать конфликт как метод (конфликт-метод), используемый в процессе подготовки управленцев и формирования конфликтологической компетенции руководителей.

«Конфликт - метод» - это путь познания и способ построения рациональной деятельности, а также осмысления конфликтной реальности, с целью минимизации отрицательных элементов и перевода конфликта в социально-позитивное русло.

Вводя понятие «конфликт-метод», поясним возможности конфликта как метода:

1. Овладение специальными техниками по управлению конфликтами;
2. Развитие рефлексивного мышления;

3. Минимизация разрушительных последствий;
4. Повышение стрессоустойчивости в конфликте;
5. Развитие конфликтологической компетенции.

Конфликтующий человек анализирует любое влияние, поэтому экспериментирование с конфликтом крайне затруднено и связано:

- с трудностями формулировки и указания целей и методов проведения диагностики конфликта;
- с трудностями определения реальных последствий воздействия на развитие конфликта и на поведенческие реакции конфликтующих субъектов;
- со сложностью определения взаимозависимости отдельных мероприятий, воздействующих на конфликт;
- с неэффективностью проведения многих мероприятий с целью влияния на конфликт [3].

Управление конфликтными ситуациями включает также познание механизмов развития конфликта и взятие под контроль конфликтующими сторонами те процессы, связи и отношения, которые зависят непосредственно от них.

В технологии должно быть предусмотрено использование конфликтогенных факторов, содержащих в себе информацию, приводящую к ошибкам восприятия информации людей и к появлению противоречий между ними. Провоцирующим фактором является применение конфликтогена. Как уже было отмечено выше, конфликтогеном может являться любой предмет, вещь, идея, взгляд, выявляющие разность чувств, отношения, оценок конфликтующих субъектов. Конфликтоген может быть основанием конфликта, более того, один конфликтоген может породить несколько оснований конфликта, по которым может развиваться несколько конфликтов. Отсюда многомерность конфликта, протекающего по разным основаниям, что приводит к необходимости тщательного вычленения конфликта из цепи существования различных этапов конфликтной ситуации, выделения всех его атрибутов - основания, конфликтогенов, фазы нагнетания напряжения, фазы перехода одного конфликта в другой, а также различения самого переходного этапа, в котором заложено сотрудничество, конкуренция и конфликт. Если мы рассматриваем конфликт как метод овладения конфликтологической компетентностью, то необходимо очертить круг задач, которые должны быть поставлены при его использовании:

1. Руководитель, в конфликте должен конструктивно осознать все основные ценности, которые находятся во взаимодействии в конфликте, а также элементы конфликта как целостного объекта.
2. Он должен узнать необходимые и достаточные условия, закономерности перехода из одного этапа конфликтной ситуации в другой, а также из одной ситуации конфликта в другую.
3. Он должен уметь спрогнозировать конфликтную ситуацию и сам конфликт;
4. Овладение умением определять эмоциональное состояние конфликтующих сторон, анализировать использование конфликтогенов.
5. Овладение умением регулировать и разрешать возникшую конфликтную ситуацию [71].

На решение этих задач и направлена подготовка специалистов к управлению конфликтами.

Важно отметить, что профессионал будет испытывать конфликт этических норм в своем сознании, если четко не осознает наличие закономерных противоречий между этическими нормами: общими, личными, профессиональными.

Процесс управления конфликтом требует построения некоторой объективной модели, которая опиралась бы на фактический материал реальности и закономерности производственных процессов, с учетом точек зрения, интересов и ценностей противоборствующих сторон. В этом плане «конфликт-метод», как обязательный прием, может быть использован как профилактическое мероприятие в целях выработки новых норм взаимодействия и формирования ответственности конфликтующих сторон за ту ситуацию, которую они создают.

Перед тем как подробно рассмотреть процесс медиации в производственном коллективе, необходимо обратиться к понятию производственного конфликта [72].

Производственные конфликты — это особая форма выражения противоречий в производственных коммуникациях трудового коллектива.

Различают несколько видов производственных конфликтов:

1) конфликты внутри малых производственных групп (внутригрупповые конфликты): между рядовыми работниками; между руководителями и подчиненными; между работниками различной квалификации, возраста;

2) конфликты между малыми производственными группами (межгрупповые конфликты);

3) конфликты между производственными группами и административно-управленческим аппаратом;

4) конфликты между совладельцами предприятий (организаций). Они возникают в малых группах (бригадах, звеньях, отделах), между людьми, осуществляющими совместную деятельность.

Для них характерны общие интересы и цели, внутренняя расчлененность функций и ролей; они находятся в непосредственных взаимосвязях и взаимоотношениях.

Важным условием, влияющим на результативность деятельности руководителя по нормализации отношений между сотрудниками и на его профессиональный авторитет в коллективе, является наличие у него медиативной компетентности.

Под медиативной деятельностью мы понимаем специфический вид деятельности руководителя промышленного предприятия по организации процесса нормализации отношений между конфликтующими.

Медиация (от лат. *mediare* - посредничать) - форма внесудебного разрешения споров с помощью третьей нейтральной беспристрастной стороны - медиатора (посредника) [3].

Ключевые принципы медиативной деятельности руководителя промышленного предприятия открывают суть процесса медиации, ее роль в процессе управления человеческими ресурсами, а также ее доступность участникам конфликтного противостояния.

Процесс медиации будет не эффективным если сотрудники не желают в нем участвовать, поэтому, ключевым условием для проведения

медиации в любой из ее форм является добровольность участия сторон. Еще одним важным аспектом является произвольный выход сторон и посредника из процесса медиации, без объяснения причин; заключительное решение принимают сами участники, посредник является организатором встречи. До начала процесса медиации руководитель должен оговорить эти правила сторонам. Следовательно, первым принципом медиации, мы будем считать, *добровольность*.

Второй ключевой принцип – *конфиденциальность*. Данный принцип закладывает основу конструктивного диалога и получение эффективного результата. Его реализация благоприятно влияет на условия регулирования конфликта и обсуждение деталей. Ведь дополнительная информация, зачастую, является основой для эффективного урегулирования производственных конфликтов. Также, необходимо отметить, что принцип конфиденциальности защищает интересы сторон, поэтому ход медиации не передается огласке без согласия участников [73].

Следующим принципом является *доступность* медиации как процесса на предприятии. Суть данного принципа состоит в безвозмездности процедуры медиации для сотрудников.

Также следует отметить *беспристрастность*, как значимый принцип медиации, где руководитель находится на позиции объективного помощника, а не судьи. Он не советует, не принимает решений, одинаково оценивает участников конфликта (выигрыш каждого для него важен). Стороны имеют равные права и равны в принятии решения.

К руководителю, как к медиатору, сотрудники могут обратиться в случаях, когда:

а) объектом урегулирования является долгосрочный производственный конфликт. Все аргументы, силы и средства исчерпаны, но «выхода» нет;

б) стороны отстаивают противоположные, взаимоисключающие интересы и не могут найти общих точек соприкосновения;

в) по-разному трактуются критерии, являющиеся ключевыми в разрешении производственного конфликта;

г) одному из сотрудников причинен серьезный ущерб, и она требует санкций по отношению к оппоненту;

д) сторонам важно сохранить хорошие отношения, конфликт не интенсивный, но взаимоприемлемое решение они найти не могут;

е) сотрудники пришли к временному соглашению, но необходим внешний объективный контроль за его выполнением.

Оперативное самостоятельное вмешательство руководителя в производственный конфликт возможно в следующих ситуациях:

– опасная эскалация конфликта, существует непосредственная угроза применения физического насилия;

– одной из сторон чрезмерно применяется насилие;

– конфликт негативно сказывается на производительности труда, в целом, и взаимоотношениях в коллективе, в частности;

– стороны не пришли к согласию, а у руководителя есть возможность удовлетворить интересы обеих сторон.

Деятельность руководителя как медиатора включает анализ ситуации и урегулирование производственного конфликта. Анализ конфликтной ситуации представляет собой:

- получение информации о конфликте между сотрудниками;
- сбор данных о нем;
- анализ и оценка конфликтной ситуации;
- уточнение полученной информации, проверка ее достоверности;
- выбор техники урегулирования и типа медиаторства.

Процесс урегулирования включает выбор способа урегулирования производственного конфликта и типа медиаторства, апробацию выбранного метода, уточнение информации и принимаемых решений, снятие психоэмоционального напряжения в постконфликтном периоде, анализ опыта медиации конфликта.

Руководитель получает информацию о конфликте из разных источников. Также, возможно, что он сам может быть свидетелем конфликта между сотрудниками. Один из участников или оба могут обратиться к руководителю с просьбой помочь решить проблему. Информация также может поступить от ближайшего окружения, т.е. других сотрудников, рабочих, служащих и т.д.

Если полученная информация указывает на опасное развитие производственного конфликта, то руководитель прекращает противостояние рабочих или ограничивает их взаимодействие.

Сбор данных о конфликте происходит планомерно и повсеместно. Это информация о противостоянии, лежащем в основе производственного конфликта, его причинах, позициях участников и их отношениях, отстаиваемых ими целях. Источниками информации могут быть: сотрудники, неформальные лидеры коллектива, друзья, свидетели конфликта, члены трудового коллектива.

Также, важно отметить, необходимость отказа руководителя от изначально негативных стереотипов и установок по отношению к производственному конфликту вообще, и к одному из оппонентов в частности. Объективность – основной принцип в восприятии и осмыслении получаемой информации [74].

В анализе конфликтной ситуации необходимо вычленить основную причину проблемы, суть противоречия, объект производственного конфликта. Чаще всего, конфликты возникают в результате действия совокупности причин, одна—две из которых являются доминирующими. Необходимо выявить их все. Руководитель оценивает, на какой стадии развития находится конфликт, какой ущерб нанесен сотрудниками друг другу.

Оценивая позиции участников конфликта, необходимо определить цели и позиции сторон, какие потребности реализуются в ходе конфликтного взаимодействия. Целесообразно оценить возможности оппонентов по овладению объектом конфликта. В некоторых ситуациях, одному из оппонентов лучше сразу отказаться от намерений, так как объект для него недостижим.

Также, руководитель должен:

- выяснить доконфликтные отношения сотрудников и их состояние на момент столкновения, узнать, кто поддерживает каждую из сторон, отношение окружающих к производственному конфликту;

- уточнить социально-экономические, индивидуально-психологические особенности участников конфликта, их формальные и неформальные статусы в коллективе [4].

Важно систематически проверять достоверность получаемой информации, уточнять и дополнять ее, используя личные наблюдения и встречи с сотрудниками, другими руководителями.

Совместно с анализом конфликтного противостояния проводится его оценка: возможные исходы конфликта и его последствия при различных вариантах развития. Руководитель-медиатор оценивает свои силы по регулированию производственного конфликта, а также определяет возможности сторон.

На качество результата регулирования производственного конфликта влияет, выбранный медиатором метод его разрешения. Обладая властью по отношению к сотрудникам, руководитель может апробировать любой из возможных типов медиаторства («третейский судья», «арбитр», «посредник», «помощник», «наблюдатель»). На наш взгляд, руководителю промышленного предприятия необходимо уметь адаптировать каждый тип медиаторства, в зависимости от сложившейся ситуации. Главными, скорее всего, должны стать роли арбитра и посредника, а второстепенными — роли третейского судьи, помощника и наблюдателя.

«Третейский судья». Доминантная роль, обладающая большими возможностями по определению вариантов решения проблемной ситуации. Третейский судья анализирует проблему, заслушивает обе стороны и выносит решение, которое не оспаривается [75].

«Арбитр» имеет широкий спектр полномочий, исследует производственный конфликт, обсуждает его с сотрудниками, в следствие выносит заключительное решение, которое обязательно для выполнения каждой из сторон. Роль арбитра руководитель может применять в следующих случаях:

- скорость эскалации производственного конфликта очень высока;
- один из объективно неправ;
- ситуация конфликта подчинена экстремальным условиям;
- отсутствие времени на тщательное изучение всех деталей конфликта;
- производственный конфликт кратковременен и незначителен.

«Посредник», имея профессиональную подготовку в области управления конфликтами, обеспечивает конструктивное рассмотрение проблемной ситуации, но заключительное решение остается за сотрудниками. «Квалификация посредника» может быть использована руководителем в ситуации:

- долгосрочных, напряженных взаимоотношений конфликтующих сторон;
- наличия у оппонентов коммуникативной компетентности;

- отсутствия конкретных условий регулирования производственного конфликта.

Роль «Помощника» нацелена на регулирование производственного конфликта по средствам повышения качества процесса коммуникации, реализации метода переговоров, не вступая в дискуссию по поводу причины конфликта и принятия контрольного решения.

«Наблюдатель», обеспечивает сдерживание сторон от нарушения принятых договоренностей или от немотивированной агрессии. Руководитель в роли наблюдателя имеет возможность создавать комфортные условия для решения дискуссионных вопросов путем проведения переговоров [5].

Деятельность руководителя-медиатора с конфликтующими сотрудниками организуется в двух направлениях:

1. Первое включает организацию и проведение переговоров, которые должны привести оппонентов к принятию согласованного решения. Что позволит, в будущем, выявить истинную проблему производственного конфликта, сопоставить интересы обеих сторон. Реализация трехсторонней медиации (сотрудник – руководитель – сотрудник) снимает психоэмоциональное напряжение в ходе производственного конфликта, ибо оппоненты склонны воспринимать свои уступки как уступки руководителю, а не противоположной стороне.

2. Второе направление медиативной деятельности руководителя нацелено на оказание психологической помощи сотрудникам. Приоритетной задачей такой помощи является формирование комфортных взаимоотношений между трудящимися. В благоприятном случае руководителю-медиатору удастся совершенствовать отношения недавних оппонентов в новые более качественные.

Постконфликтный этап характеризуется эмоционально-чувственными переживаниями участников, оценкой своего поведения, рефлексией. Неизбежна коррекция самооценки, притязаний, стереотипов, установок, отношения к оппоненту. Для снятия постконфликтной напряженности, руководителю необходимо оказать помощь сотрудникам в конструктивном, объективном анализе происшедшего, с целью профилактики возникновения деструктивных установок и предвзятости в отношениях, а также определением перспектив дальнейшего развития взаимодействия. Так как, сформировавшаяся негативная установка будет преобладать еще некоторое время, что, в свою очередь, обусловит поведение сотрудников и может выражаться в отрицательном мнении, действиях в ущерб бывшему оппоненту [76].

Контроль за поведением сотрудников на постконфликтном этапе важное условие нормализации отношений и повышения качества производительности труда.

Квалификация руководителя-медиатора должна иметь необходимый уровень знаний и умений в области урегулирования производственных конфликтов.

Медиатор участвует в процедуре медиации как посредник, объективная, незаинтересованная сторона. Медиатор оказывает помощь в осознании своих подлинных интересов в конкретном конфликте, в опреде-

лении занимаемых позиций. Он подталкивает участников к совместному поиску альтернативного решения затруднительного вопроса, соответствующего желаниям для обеих сторон.

В силу специфики данного вида деятельности руководитель-медиатор должен обладать определенным набором личностных характеристик.

Каждый медиатор должен быть последовательным в приверженности профессиональной этике медиатора. В основе работы медиатора лежит Европейский кодекс поведения медиаторов (Code of conduct) [8]. Главные критерии профессиональной этики, которые были сформулированы в этом кодексе, отражают все необходимые качества, которыми должен обладать медиатор.

Медиаторами могут быть как мужчины, так и женщины. Желательно, чтобы медиаторы обладали разносторонними познаниями, и в особенности, разбирались в сложившейся ситуации. При отборе медиаторов их образование и подготовленность не всегда служат самыми существенными критериями. Рекомендацией также не вводится возрастной ценз, хотя на национальном уровне минимальный возраст посредника может быть установлен.

Под необходимыми для проведения медиации навыками межличностной коммуникации представляются: открытость и искреннее отношение к сотрудникам, умение слушать и общаться с ними, оставаясь беспристрастным.

Руководителю необходимо пройти начальный курс обучения, которое будет продолжаться на протяжении всего времени их работы. Содержание учебных курсов должно быть связано с требованиями к медиации. Целью такого обучения выступает развитие специфических навыков и передача методик разрешения конфликтов. Также обучение должно помочь медиаторам хорошо усвоить типичные проблемы участников конфликта и его причины, которые можно выделить, общаясь, например, с представителями групп.

Процедура разрешения конфликта заключается в том, что **руководитель** обсуждает конфликт с каждым сотрудником. Такое обсуждение медиатор проводит как совместно со сторонами, так и в отдельности с каждой стороной. При этом полученная посредником информация раскрывается только с предварительного согласия самой стороны. В ходе этих встреч медиатор способствует поиску самими сторонами конструктивного решения. Стороны не зависят от воли медиатора и, в итоге, сами принимают для себя решение, которое является для них более выгодным, чем состояние конфликта. Такое решение не требует принудительного исполнения, потому что студенты удовлетворены им и заинтересованы в его исполнении.

Далее рассмотрим более подробно процедуру медиации в производственном коллективе.

Во вступительном слове руководитель-медиатор рассказывает оппонентам что представляет собой медиация, на каких принципах она основывается (добровольность, конфиденциальности, объективность), объясняет свои функции и свою роль в предстоящих переговорах, знакомится

со сторонами, рассказывает студентам о их роли в предстоящих переговорах, спрашивает у сторон, располагают ли они достаточным временем для ведения переговоров. Необходимо уточнить все ли заинтересованные в разрешении конфликтной ситуации, стоит ли пригласить кого-то еще, рассказывает сторонам об этапах проведения медиации, при этом оговаривает возможность проведения индивидуальных бесед медиатора с каждым из оппонентов [77].

Вступительное слово занимает в среднем 10—15 минут, не стоит его искусственно сокращать. Опытные медиаторы серьезное внимание уделяют вступительному слову, оно должно быть четко структурировано и отработано.

Представление сторон. На этом этапе медиатор предоставляет каждой из сторон возможность рассказать о том, в чем, на ее взгляд, заключается спорная ситуация. Начать рассказ о своем видении ситуации предлагается, как правило, той стороне, которая обратилась с просьбой о проведении медиации. Во время рассказа каждой из сторон медиатор является активным слушателем, делает необходимые пометки, чтобы не упустить важные моменты, в случае необходимости задает уточняющие вопросы. Важно, чтобы во время рассказа вторая сторона не перебивала презентующую. Медиатор должен обеспечить необходимый порядок при проведении медиации. По окончании рассказа каждой из сторон медиатор кратко пересказывает услышанное, избегая оценок и сглаживая все острые углы. В завершении медиатор интересуется, не упустил ли он что-либо значимое и не хочет ли презентующая сторона что-то добавить к сказанному. Безоценочный пересказ не несет в себе агрессивной, эмоциональной окраски, и из него исключены все обидные для стороны высказывания. Это помогает второй стороне взглянуть на ситуацию глазами своего оппонента.

Дискуссия. По окончании презентации сторон медиатор предлагает сторонам обменяться мнениями по поводу услышанного, высказать имеющиеся замечания. Возможно, что стороны начнут вести весьма эмоциональный диалог. В этом случае медиатору стоит дать им высказаться, дать возможность сбросить накопившиеся эмоции.

В том случае если дискуссия превращается в перепалку и стороны под разными предлогами уклоняются от конструктивного диалога, медиатор объявляет сторонам о необходимости проведения индивидуальных бесед.

Далее следует индивидуальная беседа управленца с каждой из сторон. В соответствии с принципом равноправия сторон количество бесед, проводимых с каждой из сторон, должно быть одинаковым, также как и время проведенное. Это препятствует предъявлению медиатору обвинения в симпатии только к одной из сторон.

Во время проведения беседы могут быть выявлены новые обстоятельства, относящиеся к спорной ситуации, которые стороны не желают раскрывать в присутствии друг друга. Медиатор помогает участнику медиации объективно увидеть свою позицию в конфликте, взглянуть на ситуацию глазами своего оппонента, понять его позицию, аргументы и чувства.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

В ходе проведения индивидуальных бесед медиатор пытается выявить возможные точки соприкосновения сторон по спорному вопросу.

Выработка предложений. Стороны обмениваются имеющимися у них предложениями по решению каждого из вопросов.

Здесь руководитель оказывает помощи сотрудникам в случае необходимости услышать друг друга, увидеть то положительное, что есть в предложении каждого из них, заметить дополнительные ресурсы, которыми они наделены, прийти к новому, удовлетворяющему обоим решению.

Выход из медиации. Данный этап предполагает получение медиатором обратной связи о результатах работы. Стороны оценивают, во-первых, насколько они довольны достигнутым соглашением; во-вторых, насколько удовлетворены самой процедурой переговоров с участием медиатора; и, наконец, они оценивают свое эмоциональное состояние: стало им легче после сеанса медиации, упало или, наоборот, возросло психоэмоциональное напряжение и т.д.

Подводя итог вышесказанному, отметим, что процесс медиации в производственном коллективе специфичен и обладает рядом особенностей: гендерный состав, возрастной статус, субординация, специфика профессиональной деятельности, характер взаимоотношений в коллективе и социально-экономический статус трудящихся.

Все эти критерии делают медиативную деятельность руководителя крайне сложной, требующей достаточного уровня компетентности в области управления конфликтами. Но успешная медиация производственного конфликта на предприятии необходимое условие повышения качества работы и уровня производительности труда.

Поэтому проведение медиации по всем этапам, с соблюдением основополагающих принципов приведет процесс управления человеческим капиталом на новый уровень и будет иметь безусловный эффект.

ГЛАВА 8

АКТУАЛЬНЫЕ ЗАДАЧИ

ТЕОРЕТИКО – МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО ОБЕСПЕЧЕНИЯ

УПРАВЛЕНИЯ ЛИЗИНГОВЫМИ ПРОЦЕССАМИ

Любое явление экономической деятельности возникает в определенных условиях под воздействием ключевых причин. С истечением времени такие явления, по мере накопления опыта их реализации, претерпевают существенную трансформацию, в ходе которой преобразуется некоторая тенденция их развития и открываются перспективы их будущих состояний. Современная действительность не может быть правильно осмыслена вне стадий исторического процесса: останутся неизученными глубинные механизмы образовавшиеся когда то давно, но действующие сегодня и в значительной мере определяющие направления будущего совершенствования.

Ведение хозяйственной деятельности предусматривает использование различных средств труда, приобретение которых в собственность в условиях ограниченных возможностей может быть затруднительным. Эти условия порождают потребность у субъекта хозяйствования в получении возможности использования имущества. В свою очередь, у собственника средств труда имеется два варианта использования данного имущества: самостоятельное использование с целью получения материальной выгоды и передача средств труда в пользование другим субъектам рынка. Стимулом для этого является превышение эффективности сдачи в пользование над эффективностью самостоятельного использования средств труда [78].

Эволюция хозяйственной деятельности влечет за собой формирование у экономических субъектов спроса на адаптированные к специфике деятельности средства труда. Генезис и дальнейшее развитие лизинга произошло за счет выполнения двух условий:

- наличие потребности у субъектов рынка на определенные объекты имущества длительного пользования;
- наличие материальной заинтересованности собственника имущества «замораживать» капитал в виде актива, находящегося в пользовании другими лицами.

Перед сдачей в аренду имущества, собственник осуществляет его покупку. В свою очередь, арендатор имущества пользуется заемными средствами «материализованными» в арендуемом активе.

Соблюдение выше указанных условий предопределило генезис лизинга – диффузия покупки имущества и заемных отношений на основе «овеществленного» кредита в форме основного имущества передаваемого собственником в временное пользование за плату. Схематично данный процесс можно представить на рисунке 1.

Рассмотрим исторический аспект генезиса и эволюции лизинга в двух аспектах: появление и развитие лизинга как вида деятельности и развитие лизинговых отношений в РФ с целью выявления тенденций и закономерностей.

Появление и становление лизинга можно представить в виде четырех последовательных стадий:

1. Возникновение арендных отношений.
2. Кристаллизация арендных отношений и выделение лизинга из них.
3. Становление и развитие лизинга, как самостоятельного инструмента производственных инвестиций хозяйствующего субъекта и формы кредитования.
4. Преобразование лизинга как инструмент перевооружения промышленных кластеров, отраслей и комплексов.

Первый этап начался далеко в древности и охватил средние века. Второй этап начинается в 18 веке и заканчивается концом 19-го века. Третий этап начинается в 20 – м веке и продолжается до начала 2000 – х годов. Последний, четвертый этап развития лизинга находится в перспективе, зачатки которого сформировались за более чем 4000 лет истории.

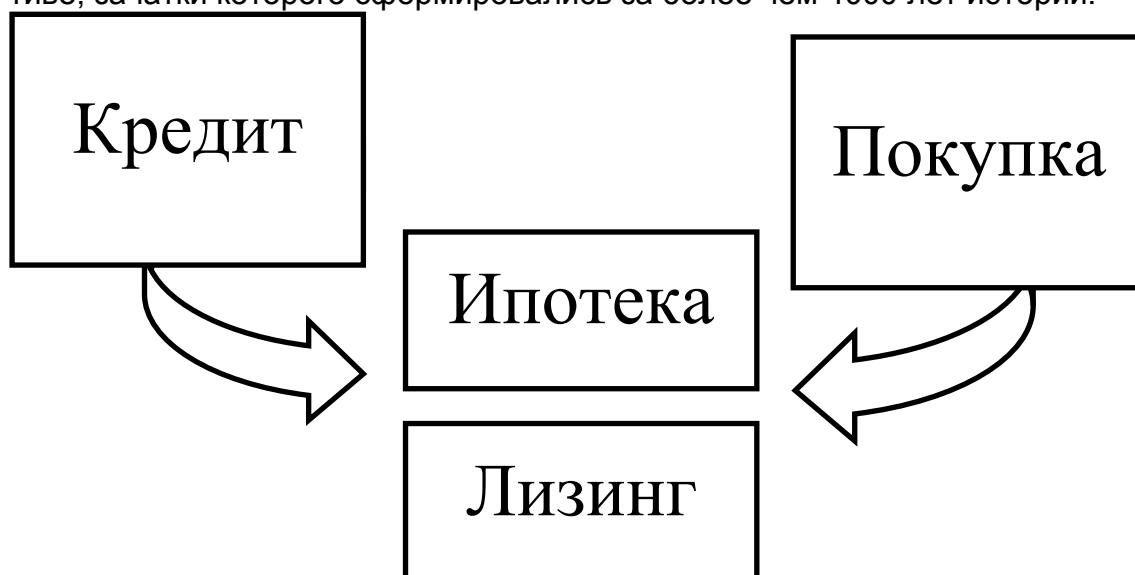


Рисунок 1. Генезис лизинга как формы инвестирования

Мысль о преимуществе возможности использования хозяйственных средств над их владением возникла еще в древнем мире. Первый этап генезиса лизинга характеризуется тем, что лизинг не использовался как самостоятельный вид деятельности, а рассматривался как способ повышения эффективности использования имущества, путем передачи его собственником в пользование за определенную плату не всегда носившую денежную форму [79].

Первые упоминания об аренде средств труда и природных объектов зарегистрированы на территории Междуречья, древнего государства Шумер (юга современной Республики Ирак). Так, специалистами [4] описываются найденные в 1984 году в город Ур глиняные изделия, датированные около 2000 г. до н.э., с указанием на них фактов сдачи в аренду священнослужителями местным крестьянам водных объектов, земельных участков и орудий сельскохозяйственного труда. Так же найдены свидетельства деятельности коммерческого общества «Дома Мурашу», занимающегося выдачей денежных ссуд под долговую расписку и сдачей в аренду земельных участков, при этом обеспечивая арендатора скотом,

орудиями производства и водой для орошения [14]. Расшифровка ст. 39-47 и 60-65 известного свода законов Хаммурапи свидетельствует о законодательном регулировании отношений в области аренды недвижимой собственности между свободными общинниками [24]. Описывается, что арендодатель взимал плату за пашню не менее 1/3 урожая [6], а за аренду садовых участков не менее 2/3 собранного арендатором урожая. В научной литературе описаны операции по аренде морских судов с экипажем древними финикийцами на срок близкий сроку службы арендуемого имущества. Долговременные чартерные соглашения требовали от арендатора принятия на себя большей части обязательств, вытекающих из монопольного использования арендуемых средств [5].

Жители других древних цивилизаций (Римская Империя, Древняя Греция) рассматривали аренду земельных участков, рабочего скота, инвентаря как эффективный способ использования данного имущества без наличия возможности его приобретения в собственность. Преимущество использования имуществом над его владением описывается в трактате «Риторика» древнегреческого философа Аристотеля (384/383-322 гг. до н.э.). «... сущность богатства заключается более в пользовании, чем в обладании: ведь операции над предметами владения и пользование ими и составляют богатство...» [3].

В одной из притч, «Евангелие от Матфея» в «Новом Завете» описывается как владелец виноградника, который насадил виноградник, обнес его оградой, выкопал в нем точило, построил башню отдал его виноградарям в пользование за плату [15].

В Византийский период так же имеются зарегистрированные Институты императора Юстиниана, описывающие права и обязанности собственника арендного имущества и арендатора. В период зарождения римского права появилось понятие личных сервитутов – *servitutes personarium* – наиболее широкое право пользования чужой вещью [18]. Арендатор назывался узуфруктарием и имел право пользоваться как самим арендуемым имуществом так и не причиняя вреда извлекать из него пользу. В обязательства арендатора перед собственником арендуемого имущества входило платить наемную плату; в пределах договора пользоваться переданной ему вещью в соответствии с ее природными свойствами и предназначением; по окончании срока договора вернуть имущество собственнику в требуемом состоянии и порядке [28].

В древности и средние века арендные отношения реализовались не только в отношении недвижимого имущества и скота, но и в отношении военной техники и оборудования. В XI в. в Венеции реализовывались коммерческие сделки, схожие с лизингом: венецианцы сдавали в аренду торговцам и владельцам торговых судов очень дорогие по тем временам судовые якоря. По окончании плавания «чугунные ценности» возвращались их владельцам, чтобы вновь быть сданными в аренду [26]. В постромский период в 1066 году зарегистрирована сделка по аренде Вильгельмом-Завоевателем морских судов у нормандских судовладельцев для вторжения на Британские острова [8]. В литературе имеется зарегистрированный факт, когда рыцарь Бонфис Манганелла Гаэта в 1248 году для участия в очередном Крестовом походе арендовал рыцарские доспехи на

условиях уплаты аренды, величина которой по итогам использования объекта аренды превысила первоначальную стоимость арендуемого имущества [11]. В 1284 году в Англии был издан один из первых в Старом свете законов, регулирующих отношения схожие с современными лизинговыми сделками – Закон (Устав) Уэльса (Statute of Wales). В 1572 году в Английском Королевстве был принят законодательный акт, регламентирующий отражение в договорах аренды реальной ее величины с целью повышения информативности кредиторов относительно платежеспособности отдельных собственников имущества [80].

Изучение фактов сдачи в аренду имущества в древности и в средние века привело к мысли, что многие специалисты в области экономики пытаются увидеть лизинг в любых имущественных отношениях найма (аренды), более того, называют лизингом любые экономические сделки, связанных с владением активом на основе любого права, отличного от права собственности [7].

Вторая стадия. Промышленная революция в странах Западной Европы и США, многочисленные военные действия, проводимые странами метрополиями, активное железнодорожное строительство и бурный рост добычи полезных ископаемых привели к увеличению производства промышленного оборудования и, соответственно, сдачи его в аренду. В конце XVIII в начале XIX веков в США начался новый этап развития лизинга как самостоятельного инструмента инвестиций с отличительными особенностями от свойств классической аренды. Отмечено, что в этот период появились компании, профиль деятельности которых состоял только в сдаче в аренду имущества длительного использования. В договорах стали появляться пункты предоставляющие право (опцион) на покупку пользователем по окончании срока лизинга [17]. В это же время происходит увеличение интереса к новому виду деятельности со стороны инвесторов, инвестирующих средства в приобретение активов (вагоны, локомотивы, повозки) для дальнейшей сдачи их в аренду [28]. До недавнего времени вопрос о стране, являющейся родиной появления современного лизинга оставался дискуссионным. Впервые документальное отражение понятие «лизинг» было зарегистрировано в 1877 году, когда американская телефонная компания «Bell» приняла решение не реализовывать телефонные аппараты, а сдавать их в лизинг [26].

Третья стадия. Первой специализированной лизинговой компанией учрежденной в г. Сан – Франциско в 1952 году стала United States Leasing Corporation (US Leasing). В дальнейшем, на североамериканском рынке был отмечен бурный рост как числа лизинговых компаний, так и объемов лизинговой деятельности [12]. В 1971 году очередным импульсом для дальнейшего развития лизинга стало решение ФРС давшее право на кредитование сделок по аренде основных активов коммерческими банками через дочерние компании. Это доступным и одновременно с этим «длинным» ресурсам финансовой системы «материализоваться» в форме основного имущества, в том числе производственного оборудования. Посредством лизинга финансирование получили ключевые сектора промышленности (гражданское авиастроение, станкостроение, автомобильная промышленность) чья продукция сама по себе является не конечным про-

дуктом потребления, а активом используемым предприятиями для извлечения прибыли, что дает дополнительный эффект от финансирования именно лизинга.

В Великобритании так же было понимание развития лизинга как инструмента производственных инвестиций. Правительство ввело 100 - % налоговое изъятие из налогооблагаемой базы по налогу на прибыль расходов, связанных с инвестированием посредством лизинга [17]. Данная мера представляет собой беспроцентный кредит предприятию в размере 52% стоимости приобретенного в лизинг оборудования. В США на законодательной основе было введено использование коэффициента ускоренной амортизации, что так же стало фактором повышения эффективности инвестирования [81].

Изучение данной стадии приводит к мысли о степени влияния факторов внешней среды предприятия (налоговое законодательство, формы государственной поддержки, доступность кредитных ресурсов) на эффективность использования лизинга. В 1974 году на законодательной основе в США появляется понятие «подлинный лизинг» что потребовало от предприятий отражения в пассивах отчетности весь объем задолженности по лизинговым контрактам, а не на забалансовых счетах, что практиковалось ранее [28]. В 1977 году на основании Закона Соединённого Королевства лизинг стал распределяться на потребительский (для потребительского использования) и корпоративный (для использования при ведении бизнеса). Законодательное регулирование лизинга на данной стадии его развития были зафиксированы в Бельгии (1967 г.), в Франции (1966 г.), в Испании (1977 г., 1980 г., 1988 г.), в Португалии (1986 г.) [25].

Там же в 1982 году в налоговом законодательстве появляется понятие «финансовый лизинг» подразумевающее сделку по передаче числящегося на балансе в пользование оборудование на полный срок или большую часть жизненного цикла имущества.

Во второй половине XX века наметилась тенденция глобализации лизингового бизнеса.

Так в этот период времени появилось множество крупных инвестиционных компаний: Equipment Leasing Association (Соединённое Королевство, 1971 г.), Bundesverband Deutscher Leasing-Gesellschaften (ФРГ, 1971 г.), Japan Leasing Association в (Япония, 1972 г.). В 1980-е гг. появились транснациональные корпорации в других регионах мира: asia leasing association (asialease) (Юго-Восточная Азия, 1982 г.) с секретариатом в Сингапуре; latinamerican leasing federation (felalease) (Южная Америка, 1983 г.) с секретариатом в Мексике, китайская New Century International Leasing (1994 г.) с штаб-квартирой в г. Пекин.

Так же специалистами отмечается, что на родине исследуемого инвестиционного инструмента нормативно – правовое обеспечение данной деятельности отставало от его развития. Лишь в 1987 году законом было сформировано нормативное обеспечение лизинга как вида инвестиционной деятельности [33]. Перечисленные меры привели к резкому росту объемов лизинговой деятельности и доли лизинга в общем объеме инвестиций. В научной литературе [29] указывается значение доли лизинга в

отдельных странах: Материковые страны ЕС 10-15%, Великобритания 18%, Япония 25-40%, США 25-60%, Индонезия и Тайвань 18%.

Концентрации инвестиционного капитала положительно сказывается на динамике мирового лизинга (рисунок 2) [31]. В период 2000 – 2014 гг., объем лизинговых сделок неуклонно рос за исключением 2008 – 2009 гг., которые ознаменовались острой фазой мирового финансового кризиса и падением уровня ликвидности в мировой банковской системе.

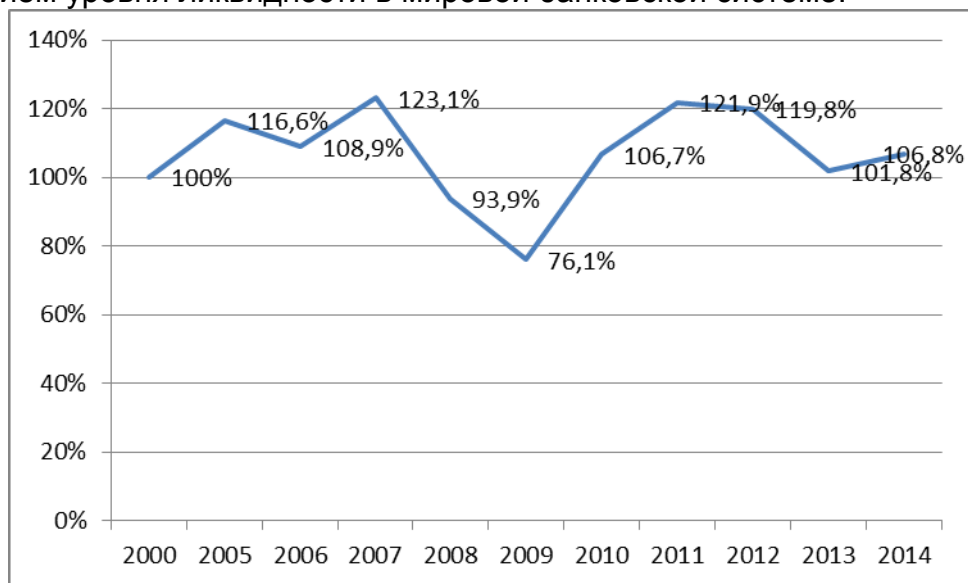


Рисунок 2. Динамика темпов роста мирового лизинга, в период 2000-2014 гг.млрд. долл. США

Необходимо отметить изменение структуры объема мирового лизинга за последние годы (таблица 2). На фоне увеличения доли Европейского (от 26 до 35%), Азиатского (от 16 до 21%) и Тихоокеанского региона (от 1 до 4%) происходит снижение доли Северной Америки (от 55% до 39%).

Таблица 1. Динамика структуры объема мирового лизинга, в период 2000-2014 гг.млрд. долл. США [30]

Регион	2000	2005	2008	2010	2011	2012	2013	2014
Европа	26%	41%	46%	39%	34%	36%	38%	35%
Северная Америка	55%	41%	31%	36%	40%	39%	38%	39%
Азия	16%	13%	14%	18%	18%	21%	20%	21%
Южная Америка	2%	2%	7%	4%	4%	1%	2%	1%
Австралия и Новая Зеландия	1%	1%	1%	2%	2%	2%	1%	4%
Африка	1%	2%	1%	1%	1%	1%	1%	1%
Всего	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%	100%

Эволюция лизинга в России. В Советском Союзе с понятием «лизинг» познакомились во время 2-ой мировой войны, когда в соответствии с

land-lease осуществлялись поставки военной техники из США на сумму более 49 млрд. долл. [8]. Закон о land-lease был принят 11 марта 1941 г [16]. В период 1970-80 гг. лизинг играл роль внешнеторгового инструмента приобретения крупногабаритной продукции и дорогостоящего оборудования (морские суда, производственные линии, ЭВМ, промышленные станки). К разновидности финансового лизинга можно отнести и наем в указанный период советским Минморфлотом морских судов без экипажа. По окончании или до истечения срока аренды по взаимно заключенному договору в качестве обязательного условия предусматривалось приобретение морского судна арендатором [17]. До 1992 года лизинговые операции в СССР были немногочисленны и в основном направлены на приобретение отдельных видов оборудования и транспортных средств, например гражданские воздушные суда А-310 в 1990 году [23]. Развитию данной деятельности в СССР способствовало получение права советских предприятий самостоятельно выходить на внешний рынок и распоряжаться валютной выручкой. Именно в этот период появились первые лизинговые компании: «Балтийский лизинг», «торгово – лизинговая компания «Россия», «Ярославтехлизинг», «Агролизинг», «Московская лизинговая компания» и др [83].

Следующим этапом развития лизинга в РФ стало появление отраслевых лизинговых структур, объектом лизинга которых являлось оборудование для отдельных отраслей и комплексов: «Аэролизинг», «Лизинг-уголь», «Росагроснаб» и др. На фоне роста объема лизинговых услуг стала появиться необходимость образования ассоциаций лизинговых компаний. В 1994 году лизинговые компании для защиты своих интересов и представления их в различных органах исполнительной, судебной и законодательной власти, международных институтах объединились в Российскую ассоциацию лизинговых компаний – «Рослизинг».

Активное появление лизинговых компаний в РФ началось после дефолта 1998 года, когда в результате резкой девальвации рубля отечественные компании лишились возможности приобретать за плату иностранное производственное оборудование.

В период 1998 -2010 гг. лизинговый бизнес в РФ претерпел серьезные изменения. Если на заре развития данной деятельности учредителями лизинговых компаний были физические лица, то в последующие годы доминирующее положение стали занимать компании, учредителями которых являлись крупнейшие кредитные учреждения страны либо государственные структуры: Сбербанк, ВЭБ, ВТБ, Государственная транспортная лизинговая компания.

С момента своего появления в современной России до начала бурного роста объема лизинговых сделок, лизинг рассматривался лишь как рассрочка платежа на приобретение основных средств. В период роста отечественной экономики лизинг превратился в эффективный инструмент обновления основных фондов промышленных предприятий.

В таблице 2. представлены основные показатели объемных показателей лизинговой деятельности в РФ за период 2006- 2014 гг. Из таблицы 2 видно, что динамика объема лизинга тесно коррелирует с банковской ликвидностью и доступностью финансовых ресурсов на рынке ссудного

капитала. Падение объема лизинга в 2008 – 2009 году и в 2014 году связано именно с состоянием банковской ликвидности. В 2015 году отрицательная тенденция сохранилась и объем лизингового бизнеса упал на 17% от уровня 2014 года до 830 млрд. руб. [30].

Таблица 2

Показатели инвестиционной активности лизинга в России

Показатели	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014
Объем нового бизнеса, млрд. рублей	399,6	997	720	315	725	1300	1320	1300	1000
Объем полученных лизинговых платежей, млрд. рублей	136	294	402,8	320	350	540	560	650	690
Объем профинансированных средств, млрд. рублей	201,1	537	442	154	450	737	640	780	660
Совокупный лизинговый портфель, млрд. рублей	530	1202	1390	960	1180	1860	2530	2900	3200
Доля лизинга в ВВП, %	1,5	3	1	0,5	1	1,3	1,2	1,1	1,0

Итогом анализа проблем и природы генезиса лизинга и его эволюции в мировой и отечественной практике могут стать следующие выводы:

– Абсорбируя в себе свойства покупки и кредита лизинг в процессе своего развития превратился из оперативной аренды (проката) и покупки рассрочку в эффективный инструмент обновления основных фондов с использованием кредитных ресурсов их собственника.

– При лизинге лизингодатель аккумулирует в интересах лизингополучателя, но по своему усмотрению и из своих источников, средства для оплаты покупки нужного лизингополучателю оборудования, а затем владеет объектом лизинга в течение всего срока действия договора. За свои услуги лизингодатель получает от лизингополучателя плату в виде комиссионных, включаемых в лизинговые платежи [83].

Таким образом, лизингополучатель передает лизингодателю функции финансирования покупки объекта лизинга и владения им, т. е. лизингодатель сначала привлекает в интересах лизингополучателя капитал в денежной форме, а затем предоставляет ему в пользование капитал в физической форме (оборудование):

– С момента возникновения лизинга происходит сближение срока полезного использования основного имущества с сроком его аренды. На ранней стадии развития лизинга срок аренды составлял один хозяйственный оборот, с развитием арендных отношений сроки лизинга приближались к сроку полезного использования.

– Динамика объемов лизинговой деятельности находится в тесной связи с макроэкономическими циклами, происходящими в мировой экономике. С ростом экономики и повышением доступности кредитных ресурсов растут объемы лизинговой деятельности.

– Происходит рост влияния государства на лизинговую деятельность, на эффективность участников лизингового процесса посредством различных инструментов: организационных, законодательных, финансовых и фискальных.

Задача повышения эффективности лизинговой деятельности сталкивается с проблемой терминологической неопределенности в теории, рассмотрение которой является отдельным исследованием.

Многоэтапность лизингового процесса изучалась в трудах большого количества специалистов [3, 7 - 11, 20 - 21, 27, 29]. Так, Горемыкин рассматривает лизинговый процесс из трех последовательных стадий [11]; В.Д. Газман из четырех [9]. Выделяя два уровня лизинговых процессов, протекаемых в лизинговой системе рассмотрим последовательные этапы, из которых они состоят. На наш взгляд, исходя из предложенного определения, лизинговый процесс прединвестиционный;

- организационный;
- финансовый;
- хозяйственный;
- заключительный.

Расширение числа этапов лизингового процесса объясняется тем, что сам процесс является сменой состояния какого – либо явления. Предложенные этапы процесса принципиально отличаются функциональным содержанием операций, протекающих в каждом из них.

На прединвестиционной стадии потенциальный реципиент прорабатывает возможные схемы финансирования приобретения объектов внеоборотных активов. Рассматривает возможности приобретения актива из собственных источников (прибыль, амортизационный фонд) или из привлеченных (банковский кредит, лизинг или привлечение инвестиций за счет дополнительной эмиссии ценных бумаг (долей)). На данной стадии хозяйствующий субъект испытывающий потребность в техническом перевооружении проводит предварительную оценку эффективности использования той или иной схемы финансирования [84].

Организационная стадия лизингового процесса предусматривает подачу заявки лизингополучателей на приобретение основных средств в лизинг, рассмотрение ее лизинговой компанией, обсуждение условий предстоящего лизингового договора и графика выплат. Рассматриваются условия осуществления лизингового договора на предмет включения в него сопутствующих услуг. Производится оценка рисков страховой компанией и производится поиск необходимого основного имущества для лизингополучателя.

Финансовая стадия лизингового процесса сопровождается аккумулярованием инвестиционных ресурсов различными его участниками. Аккумулируются денежные средства: лизингополучателем для уплаты авансового платежа (если таковой предусмотрен условиями); лизингодателем для приобретения объекта лизинга у его производителя (продавца); кредитным учреждением для финансирования лизинговой компании. Лизинговая компания может не обращаться к кредитным источникам, если поток ее ликвидности позволяет произвести выплаты без угрозы наступления кассового разрыва.

Хозяйственный этап лизингового процесса обусловлен реализацией условий договоров его каждой стороной: кредитное учреждение финансирует приобретение объекта лизинга лизинговой компанией у производителя (продавца); лизинговая компания передает имущество лизингополучателю в пользование застраховав его у страховой компании; лизингополучатель использует объект лизинга в собственных целях уплачивая периодические платежи лизинговой компании.

Заключительный этап характеризуется передачей (если это предусмотрено договором лизинга) объекта сделки лизингополучателю и юридическое оформление данной операции. Если договором лизинга не предусмотрено выкуп объекта лизинга, то лизингополучателем осуществляется передача имущества его собственнику [85].

Функционально – структурный анализ системы лизинга целесообразно провести с позиции организационных связей и анализа денежных и материальных потоков между субъектами системы лизинга.

В зависимости от вида лизинговой сделки меняется и число ее участников (от двух до пяти). В научной и специальной литературе [7 -11, 3, 20, 21, 27, 29] уделено много внимания классификации лизинговых сделок. Современная лизинговая сделка в отечественной практике представляет собой классическую многостороннюю сделку. К участникам системы лизинга относятся следующие стороны:

- Лизингополучатель.
- Лизинговая компания.
- Производитель (продавец) объекта лизинга.
- Кредитное учреждение (банк).
- Страховая компания.
- Государственные фискальные органы.

Функциональные связи участников системы лизинга (рисунок) характеризуют организационные и документальные отношения между субъектами лизинговой сделки, возникающие в рамках ее реализации:

1 – подача заявки потенциальным лизингополучателем в лизинговую компанию на приобретение определенного им объекта внеоборотного имущества в лизинг. Оценка кредитоспособности заемщика.

2 – заключение кредитного договора между лизинговой компанией и кредитным учреждением на финансирование приобретения объекта лизинга

(в случае нехватки собственных средств лизинговой компании).

3 – заключение договора поставки между лизинговой компанией и производителем (продавцом) объекта лизинга. Акт приемки – передачи объекта основных фондов. Договор на обслуживание (если требуется).

4 – заключение договора добровольного или обязательного страхования объекта лизинга (если требуется).

5 – заключение договора лизинга между лизингополучателем и лизинговой компанией. Составление акта приемки – передачи объекта.

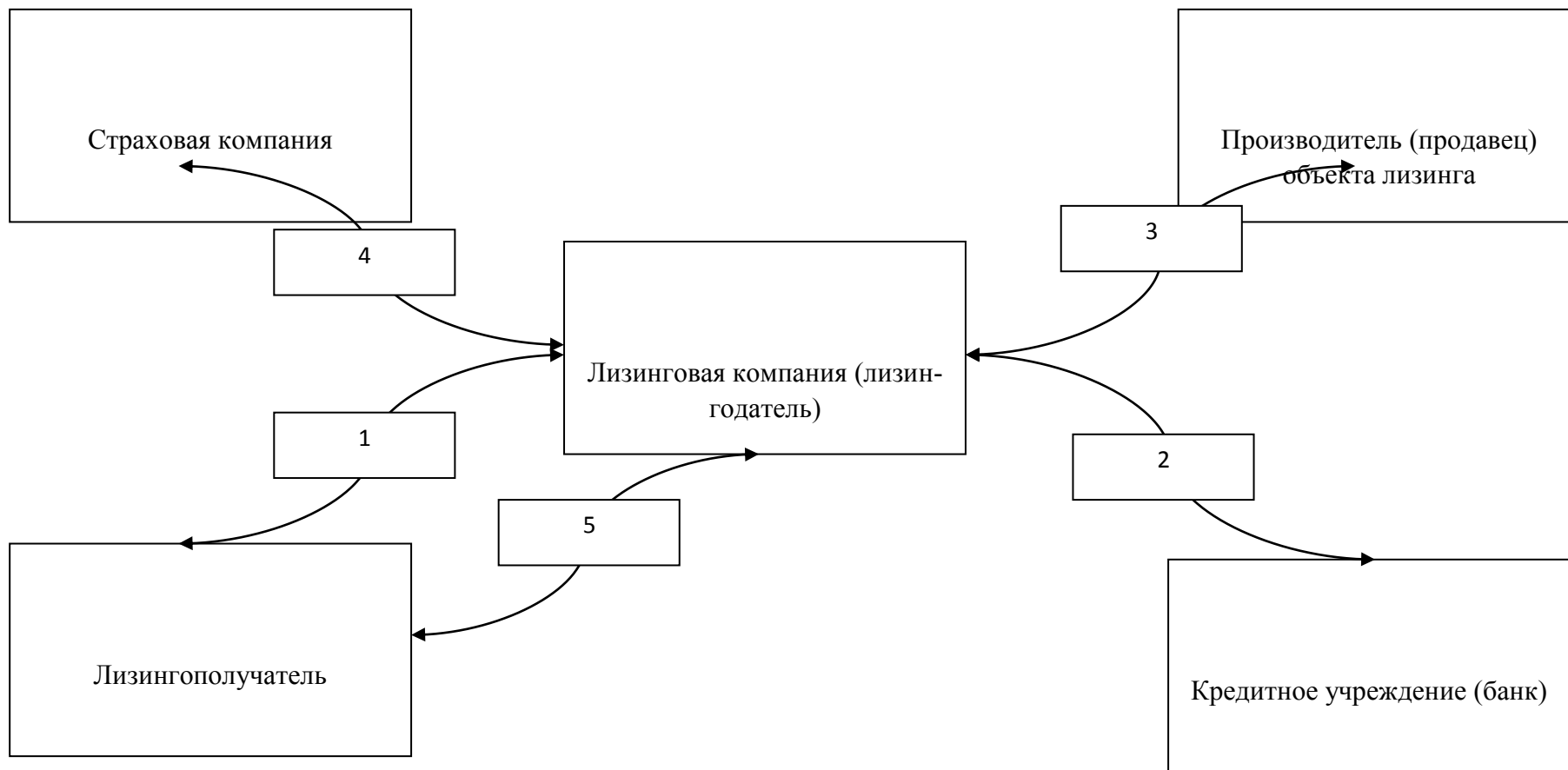


Рисунок 2. Функциональные связи участников системы лизинга

Денежные потоки, образующиеся в ходе реализации лизинговой сделки (рисунок 3) зависят от вида лизинговой сделки и числа ее участников. В работах специалистов в области лизинга [7 - 11, 3, 20, 21, 27, 29] представлены различные схемы движения денежных потоков в ходе реализации лизинговой сделки, однако нами дополнены денежными потоками, связанными с уплатой налогов, налогооблагаемая база которых образуется в результате реализации лизинговой сделки [86].

1 – кредитное учреждение финансирует лизингополучателя на приобретение объекта лизинга. Данная операция проводится либо под конкретную лизинговую сделку, либо в рамках общего финансирования деятельности и пополнения оборотных средств.

2 – лизингодатель переводит денежные средства на счет производителя (продавца) объекта лизинга.

3 – лизинговая компания страхует объект лизинга либо саму лизинговую сделку.

4 – производитель (продавец) производит отчисления налога на прибыль и НДС от реализованного объекта лизинга.

5 – лизингополучатель осуществляет периодические платежи (включая НДС) лизинговой компании за пользование объектом лизинга на условиях договора.

6 – лизинговая компания осуществляет периодические платежи кредитному учреждению.

7 – лизингополучатель осуществляет уплату в федеральный бюджет НДС и налога на прибыль.

8 – кредитное учреждение уплачивает налог на прибыль в федеральный бюджет.

9, 10 – страховая компания и лизингодатель уплачивает федеральные налоги (налог на прибыль и НДС) в федеральный бюджет.

11 – залогодержатель (лизинговая компания) уплачивает региональный налог (налог на имущество организаций) в бюджет региона.

Исходя из организационных и функциональных связей формируется и лизинговый платеж, взимаемый с лизингополучателя лизинговой компанией.

Лизинговый платеж (ЛП) в общем виде можно представить как сумму следующих элементов:

$$ЛП = (1 + H_{\text{юс}})(A + \%K + МЛК + СП + ДУ); \quad (1)$$

где А – амортизация объекта лизинга;

МЛК – маржа лизинговой компании;

%К – проценты за пользование кредитными ресурсами;

СП – страховые платежи;

ДУ – дополнительные услуги, оказываемые лизингодателем;

НДС – налог на добавленную стоимость

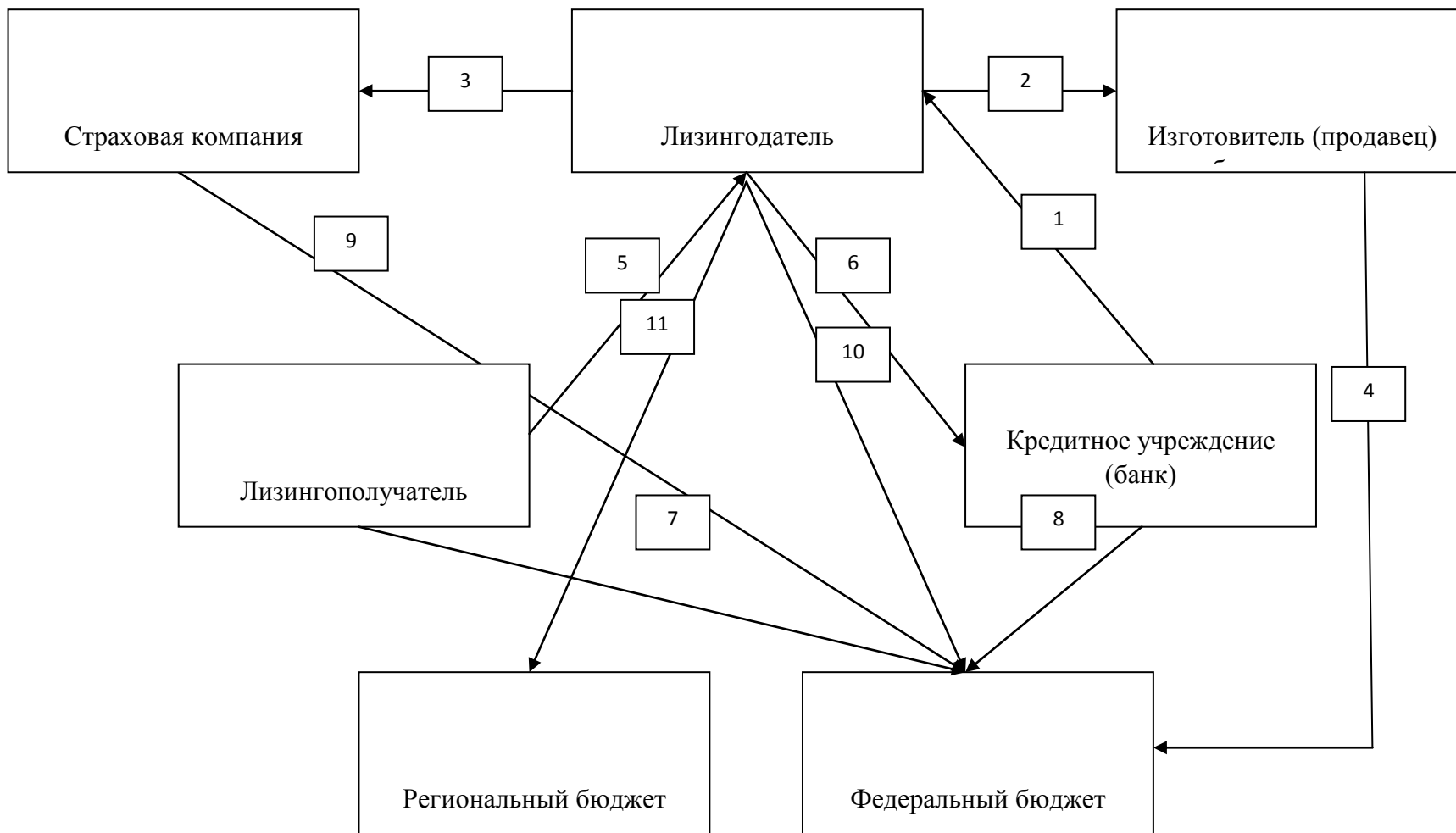


Рисунок 3. Денежные потоки системы лизинга

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Лизинговый платеж включает в себя элементы формирующие экономический эффект все участников системы лизинга: амортизация формируется из цены производителя (продавца) объекта лизинга; проценты по кредиту образуют доход кредитующей стороны; маржа лизинговой компании и дополнительные услуги формируют доход лизингодателя; страховые платежи, включенные в состав лизингового платежа образуют доход страховой компании.

Множество элементов системы лизинга и многообразие связей между ними становятся причиной оказания влияния большого числа факторов на ее эффективность.

На генерацию ее экономической эффективности оказывает влияние масса факторов: законодательные (гражданское, таможенное, налоговое право); экономические (доступность кредитных ресурсов, тип монетарной политики ЦБ, уровень инфляции); политические (политическая стабильность, наличие или отсутствие экономических санкций); общественные (уровень и качество жизни, уровень образования населения, отношение населения к проекту); научно-технические (уровень развития фундаментальных и прикладных наук, уровень производительности труда, развитие информационных систем); культурные (уровень грамотности, история, культурные традиции и религия).

При оценке эффективности системы лизинга под воздействием факторов внутренней и внешней среды образуются методологические проблемы, которые будут рассмотрены в следующем параграфе исследования.

ГЛАВА 9

НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ И ЕГО ВЗАИМОСВЯЗЬ С НОВОЙ МОДЕЛЬЮ ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЕ

Непрерывное образование представляет собой постоянный поэтапный процесс пополнения имеющихся и приобретения новых знаний. Своей целью непрерывное образование ставит формирование способности человека быстро адаптироваться к постоянно изменяющимся условиям в различных жизненных сферах.

«Непрерывное образование» развивалось как феномен практики и как педагогическая концепция. Одной из основных идей реформ образования в 21 веке стала идея его непрерывности, которая выступает как новая парадигма мышления человека, утверждающая его стремление к постоянному обогащению личностного потенциала, профессиональных возможностей в соответствии с идеалами культуры, нравственности, профессионализма, полноценной самореализации в жизни. Изначально категория непрерывное образование характеризовала два феномена - педагогическую концепцию (парадигму) и область практики.

Существует несколько точек зрения на непрерывное образование:

Первая: «Идея непрерывного образования - детище XX в., но ее истоки можно найти у древних философов - Конфуция, Сократа, Аристотеля, Солона, Платона, Сенеки. Вопрос непрерывного образования существует столько же сколько и человеческое общество. Идея обучения в течение всей жизни встречается у ученых Индии и Китая. «Наши предшественники могли довольствоваться тем уровнем образования, который они получали в своей молодости, но, что касается нас, то мы должны снова приступать к учёбе каждые пять лет, если не хотим отстать от жизни » писал Гёте. [1].»

Приверженцы второй точки зрения связывают появление этой идеи с современной эпохой, характеризующейся активными процессами развития в духовной, социальной, производственной и научно - технической сферах (О. В. Купцов, В. Г. Осипов и др.) [87].

Третья точка зрения, которой придерживаемся и мы, сводится к тому, что хотя сама идея непрерывного образования существует в педагогике достаточно давно, соответствующий ей вид практики возник недавно (А. П. Владиславлев, Г. П. Зинченко и др.) [2].

Начало образовательной практике, создавшей условия для всеобщего образования в течение всей жизни, положило введение образовательного всеобуча в эпоху Просвещения, развитие практики образования взрослых, что, с одной стороны, было следствием, а с другой – стимулом промышленной революции 19-го века, которая, в свою очередь, стимулировала развитие образования взрослых. Идея непрерывного образования получила новые интерпретации в после Революции 1917 г. Мысли о перманентном образовании овладели умами не только учёных и педагогов – практиков, но и тех, кто активно влиял на развитие страны (В.И. Ленин, А.В. Луначарский, Н.К. Крупская). Появлялись новые формы и виды обра-

зовательных учреждений, в том числе и для образования взрослых, повышения квалификации работающих. Вместе с тем анализ свидетельствует, что, по сути до 70-х годов проблема непрерывного образования так и не стала предметом специальных теоретических исследований и целенаправленной опытной работы. Идея непрерывного образования связана с гуманистической парадигмой, когда в центре внимания попадает человек, личность, её желания и способности, их разностороннее развитие. Во многом эти идеи сохраняют смысл, ценность и для современного общества, хотя их интерпретации должны учитывать реалии сегодняшней жизни. Первые теоретические разработки по проблемам непрерывного образования появились в первой четверти 20 века в трудах английских исследователей. В первых работах, посвященных данной проблеме, речь шла главным образом об образовании взрослых как сравнительно мало разработанным вопросе теории и практики. Этой же проблеме были посвящены специальная конференция, проведенная в 1929 году в Кембридже, а затем, после второй мировой войны, под руководством ЮНЕСКО аналогичные конференции прошли в Эльсиноре (1949 г.), Монреале (1960 г.) и Токио (1972 г.) [3]. Английские учёные рассматривали непрерывного образования прежде всего с позиций компенсаторного обучения, способствующего ликвидации пробелов в базовом образовании взрослых, либо необходимого в связи со старением полученных знаний. В 50-60-е гг. начинается первая стадия развития современных концепций непрерывного образования – констатационная (В.Г. Осипов), когда приходит понимание того, что непрерывное образование – это нечто иное, отличное от сложившихся «дискретных» форм образования, даже при большом их разнообразии, что оно сводится и к самообразованию, даже систематическому (А.Гартунг, Дж. Кидд и др.) [4]. Непрерывного образования рассматривается в начале как проблема образования взрослых, его предназначение видится в компенсации недостатков, упущений предшествующей подготовки либо в пополнении знаний в связи с новыми требованиями жизни, профессии. Приближение трактовки непрерывного образования к его гуманистическим истокам – суть второй стадии в становлении концепции непрерывного образования - феноменологической. Здесь в центре внимания – человек, которому следует создать оптимальные условия для развития способностей на протяжении всей его жизни (А. Корреа, П. Лангранд, П. Шукл, Э. Фор и др.) [4]. При таком понимании утрачивает смысл традиционное деление жизни человека на периоды учёбы, труда и профессиональной дезактуализации, и на первый план выходит такая проблема, как интеграция индивидуальных и социальных аспектов непрерывного образования. На этой стадии впервые употребляется в материалах ЮНЕСКО сам термин «непрерывное образование» (1968 г.), а после опубликования доклада комиссии под руководством Э. Форы (1972 г.) «Учиться, чтобы быть», принято решение ЮНЕСКО, признавшее непрерывного образования основным принципом, «руководящей конструкцией» для нововведений или реформ образования во всех странах мира [5]. Уточнение основных понятий, целей, факторов, путей и условий реализации непрерывного образования - суть следующей стадии формирования концепции - методологической (Р. Даве, К. Дьюк, А. Кроплей, Д. Карелли, Б. Суходольский и др.). Своеобразным

итогом этой стадии разработки проблемы стал перечень признаков, определённый Р. Даве и характерный для непрерывного образования:

- Охват образованием всей жизни человека.
- Понимание образовательной системы как целостной, включающей дошкольное воспитание, основное, послешкольное, повторное и параллельное образование, объединяющее и интегрирующее все его уровни и формы.

- Включение в систему просвещения помимо учебных заведений и центров доподготовки формальных, неформальных и внеинституциональных форм образования.

- Горизонтальная интеграция: дом – соседи – местная социальная среда – общество – мир труда – средства массовой информации – рекреационные организации, культурные, религиозные и т. д.; между изучаемыми предметами; между различными аспектами развития человека (физическими, моральными, интеллектуальными и т.п.) по ходу отдельных этапов жизни.

- Вертикальная интеграция: между отдельными этапами образования (дошкольным, школьным, послешкольным); между разными уровнями и предметами внутри отдельных этапов; между разными социальными ролями, реализуемые человеком на отдельных этапах жизненного пути; между различными качествами развития человека (качествами «вневременного характера» - такими, как физическое, моральное, интеллектуальное развитие и т.п.).

- Универсальность и демократичность образования.

- Возможность создания альтернативных структур для получения образования.

- Увязка общего и профессионального образования.

- Акцент на управляемое самообразование.

- Акцент на самообразование, самовоспитание, самооценку.

- Индивидуализация учения.

- Учение в условиях разных поколений (в семье, в обществе).

- Расширение кругозора;

- Интердисциплинарность знаний, их качество.

- Гибкость и разнообразие содержания, средств и методик, времени и места обучения.

- Динамичный подход к знаниям – способность к ассимиляции новых достижений науки.

- Совершенствование умений учиться.

- Стимулирование мотивации к учёбе.

- Создание соответствующих условий и атмосферы для учёбы.

- Реализация творческого и инновационного подходов.

- Облегчение перемены социальных ролей в разные периоды жизни.

- Познание и развитие собственной системы ценностей.

- Поддержание и улучшение качества индивидуальной и коллективной жизни путём личного, социального и профессионального развития [88].

- Развитие воспитывающего и обучающего общества. Учиться для того, чтобы «быть» и «становиться» кем – то.

- Системность принципов для всего образовательного процесса[3]

Разработка основных представлений о непрерывном образовании, его признаках дала возможность перейти к следующей стадии развития концепции – теоретической эклампсии и конкретизации (В. Г. Осипов), когда разработка ведётся применительно ко всем основным звеньям системы непрерывного образования (Х. Гуммель, Ф. Кумбе, Г. Паркин, Д. Карелли и др.)[4].

Взаимосвязь, единство теоретических и практических аспектов непрерывного образования – суть стадии практического приложения концепции непрерывного образования, продолжающейся по настоящее время. В 1984 г. ЮНЕСКО предложена следующая трактовка, которая, по мнению исследователей, вряд ли может считаться законченной: непрерывное образование означает всякого рода сознательные действия, которые взаимно дополняют друг друга и протекают как в рамках системы образования, так и за её пределами в разные периоды жизни; эта деятельность ориентирована на приобретение знаний, развитие всех сторон и способностей личности, включая умение учиться и подготовку к исполнению разнообразных социальных и профессиональных обязанностей, а также к участию в социальном развитии как в масштабе страны, так и в масштабе всего мира». Отечественные исследователи подключились к вопросу разработки концепции непрерывного образования на стадии практического приложения в 70-х годах. Обсуждению различных сторон данной проблемы была посвящена Всесоюзная конференция «Проблемы непрерывного образования в современных условиях социального прогресса и научно – технической революции», состоявшейся в феврале 1978 года в Москве[2]. Рассмотрение вопросов непрерывного образования продолжено на Всесоюзном симпозиуме «Психолого - педагогические проблемы непрерывного образования», на котором были представлены в комплексе методологические, теоретические и практические аспекты данной проблемы. В качестве ведущей мысли концепции выступает понятие «непрерывность». На философском языке понятие «непрерывность» выражает целостность систем, ему противопоставляется не конечность какого-либо процесса, а его дискретность, отсутствие внутренней связи и преемственности между отдельными стадиями, ступенями и т.д. [89].

«Таким образом, делает вывод Г. П. Зинченко, - непрерывного образования призвано обеспечить не просто поэтапное, а целостное развитие человека. Именно это и отличает его от традиционной системы образования»[2]. Согласно информации ЮНЕСКО существует около 20 терминов, относящихся к понятию непрерывного образования, по другим данным в зарубежной литературе их насчитывается до 30[3]. Среди них такие, как *продолжающееся образование, пожизненное образование, перманентное образование, возобновляющееся образование, образование взрослых, дальнейшее обучение, последипломное обучение, компенсаторное обучение и др.* В международном толковом словаре по образованию представлено около 10 определений непрерывного образования. Их сравне-

ние показывает, что в определениях перекрещиваются признаки различных толкований. В разных странах предпочитают пользоваться различными терминами: в США употребляют, в основном, термин «пожизненное образование», в Англии – «продолжающееся образование», в Швеции – «возобновляющееся образование» и т.п. [90].

В отечественной науке также нет единого мнения в отношении определения «непрерывного образования». Ряд учёных понятие непрерывное образование характеризуют через трактовку принципа непрерывного образования, которое чаще всего рассматривается как требование к организации образовательной практики, предполагающее систематичность совершенствования знаний, умений и навыков, когда образование не прерывается с приходом человека в сферу трудовой деятельности (А.П. Владиславлев). Такая интерпретация принципа непрерывности связана с характеристикой его временной протяжённости, во многом обусловлена тем, что первоначально идея непрерывного образования связывалась только с образованием взрослых и реализовывалась по пути осознания тех функций, которые образование взрослых призвано выполнять. Б. С. Гершунский, О. А. Городецкая считают, что под «непрерывным образованием» следует понимать «совокупность путей, средств, способов и форм приобретения, углубления и расширения общего образования, социальной зрелости и профессиональной компетентности, воспитания эстетического отношения к действительности, обогащение культуры людей в сети государственных, общественных и других учебных заведений и в процессе самообразования». В фундаментальных работах А.П. Владиславлева (1978), Б.С. Гершунского (1990), В.А. Гороховой и Л.А. Кохановой (1987), В.Г. Онушкина (1987); в публикациях А.А. Вербицкого, Ю.Н. Кулюткина, В.Г. Осипова и других, выработано понимание единой системы непрерывного образования как комплекса государственных и иных образовательных учреждений, обеспечивающих организационное и содержательное единство и преемственную взаимосвязь всех звеньев образования, совместно и скоординированно решающих задачи воспитания, общеобразовательной, политехнической и профессиональной подготовки человека. Несмотря на разное трактования понятия «непрерывного образования» зарубежными и отечественными исследователями, основные принципы непрерывного образования в мировой и отечественной литературе во многом совпадают, что свидетельствует об общих тенденциях его развития. В соответствии с позицией международного Института образования ЮНЕСКО (Гамбург) основными принципами непрерывного образования являются гуманистический характер, демократизация образования, интеграция формальных и неформальных образовательных структур традиционного и нового типа, гибкость учебных планов и программ, альтернативность подходов к организации учебного процесса, особое внимание к образованию женщин, молодёжи, инвалидов, независимость и самонаправляемость обучения, связь обучения с жизнью, профессиональной и социальной активностью индивида. Р. Даве и Р. Перера, обобщая указанные принципы, трансформируют их в такие характеристики непрерывного образования, как всеобщность, интеграция, гибкость, демократичность. Всеобщность означает включённость всего населения в различные уровни и структуры обра-

зования, интеграция - взаимодействие формального и неформального образования, а также связь образования с жизнью индивида и общества; гибкость - множественные обучающие стратегии, самопрограммирование и самооценка учебной деятельности; демократизм – равенство доступа к образованию, сравнимость достижений [91].

А.П. Владиславлев в качестве основных выделяет следующие принципы:

1. Целенаправленности, который хотя и носит главным образом методический характер, но служит для обоснования границ системы непрерывного образования, необходимых, чтобы дифференцировать стихийное развитие человека и целенаправленную деятельность по его развитию, составляющую основу содержания непрерывного образования.

2. Индивидуализированного обучения, который предусматривает как неповторимый характер каждого человека, требуя соответственно не только особого подхода и методов обучения, но и уникального, единственного в своём роде содержания образования.

3. Принцип непрерывности, он наиболее часто употребляется применительно к отдельному человеку и подразумевает возможность выбрать траекторию получения образования.

4. Принцип системности, практической реализацией концепции непрерывного образования должно быть не просто дальнейшее совершенствование работы отдельных типов образовательных учреждений, увеличение количества этих типов или размаха их деятельности, а создание именно системы непрерывного образования, организационным принципом и основой построения которой должен стать системный подход[1]. Исходя из анализа выделенных принципов, можно вывести следующую общую формулу, характеризующую сущность подхода к реализации идеи непрерывного образования: «Равенство возможностей (доступа к образованию) – учёт разнообразных способностей и образовательных потребностей людей – диверсифицированное содержание обучения - гибкие учебные планы и программы – разные уровни полученного образования». В педагогической литературе все чаще начинает употребляться при характеристике системы непрерывного образования термин, вычлняющий отдельно одну из групп субъектов образовательного процесса – «система образования взрослых», которая начала интенсивно развиваться уже в 60-е годы. Под системой образования взрослых понимается сеть учреждений и совокупность оказываемых ими образовательных услуг для людей, которые по своему возрасту перешли границы общепринятых (на данном этапе) временных стандартов получения образования того или иного вида, но в силу тех или иных причин стремятся к удовлетворению своих образовательных потребностей, намерены повысить свою квалификацию, желают получить новую профессию, стремятся к самообразованию и самосовершенствованию. Исходя из сказанного, в системе образования взрослых можно выделить следующие компоненты:

- общеобразовательный, который реализует возможность получения и расширения среднего образования;

- профессиональный, который позволяет получить профессию, повысить квалификацию, пройти переподготовку;

- дополнительный, который реализует дополнительные образовательные программы и услуги для более продуктивных занятий граждан по интересам (например, услуги по подготовке в вузы, по изучению иностранных языков, факультеты повышения квалификации и переподготовки кадров и т.д.). На 35-ой Международной конференции по образованию особо отмечалось, что образование взрослых и непрерывное образование не следует отождествлять. непрерывного образования есть средство связи и интеграции, позволяющее синтезировать ряд элементов в уже существующей системе образования и основополагающий принцип организационной перестройки различных звеньев системы образования. В программах ЮНЕСКО, разработанных Р. Даве, К. Кнаппер, А. Кропли, обоснованы принципы горизонтальной и вертикальной интеграции[3].

Согласно А. Кропли, Р. Даве, К. Кнапперу одним из признаков систематического непрерывного образования является признание ценности знаний, полученных в «спонтанном» образовании (книги, кино, театры и т.д.), их закрепление и интеграция со знаниями, приобретенными в институционализированных учебных заведениях. Эта взаимосвязь получила название «горизонтальной интеграции» непрерывного образования. Авторы полагают, что горизонтальная интеграция обеспечивает эффективность всей системы непрерывного образования. Реализация непрерывного образования как системы означает, что должна быть скоординирована деятельность разделенных во времени и пространстве отдельных ступеней формального образования – дошкольного воспитания, начальной и средней школы, послесредних учебных заведений (высшей школы, структур повышения квалификации). Отдельные ступени или уровни образования должны функционировать как продолжение предшествующих и предполагать подготовку учащихся для возможного перехода на последующие ступени образовательной системы [92].

Эта взаимосвязь получила название «вертикальная интеграция» непрерывного образования. Интеграция (вертикальная и горизонтальная) разных ступеней и уровней формального и неформального «влечет за собой пересмотр целей начального и среднего образования в свете того факта, что те, кто достиг этих уровней, не только продолжают обучение сразу после школьного возраста, но и будут иметь возможность для обновления знаний и их совершенствования на более поздних этапах своей жизни». Пересмотр целей приводит к изменению и согласованию содержания обучения на разных уровнях, к усилению преемственности организационных форм и используемых педагогических технологий. Таким образом, принцип вертикальной и горизонтальной интеграции системы непрерывного образования концептуально связан с принципом преемственности целей, содержания обучения, организационных структур и педагогических технологий. В настоящее время ни в одной стране мира не сложилось целостной системы непрерывного образования. Но в ряде стран уже созданы предпосылки для её реализации, а отдельные элементы непрерывного образования, функционирующие в существующих системах образования, свидетельствуют о стремлении к соблюдению его принципов. В Швеции появилась новая концепция непрерывного образования, основывающаяся на потребностях экономики – в систему высшего образования

включаются все учебные заведения, осуществляющие подготовку и переподготовку специалистов, обучение в традиционных вузах делится на определённые этапы. Устойчивой становится тенденция к интеграции учебных заведений, в том числе различных по своему статусу, а также по уровню и направленности даваемой подготовки [93].

С конца 1986 года и по настоящее время в Германии действует, одобренный бундестагом, перспективный план, направленный на сокращение сроков подготовки в вузах, расширение возможностей последипломного образования, его дифференциации, дальнейшего развития связей с промышленными предприятиями, частными фирмами и учреждениями. На сегодняшний день в практике высшей школы и переподготовке кадров Германии сложилось несколько направлений сотрудничества вузов с промышленностью и частными фирмами в деятельности по подготовке специалистов, отвечающих запросам рынка. Основными путями реализации непрерывного образования в Великобритании является создание новых специальных и использование традиционных учебных заведений, организация различных форм повышения квалификации в промышленных, коммерческих фирмах, компаниях, деятельность в области непрерывного образования профессиональных, научных обществ, ассоциаций, широкое использование средств массовой коммуникации, осуществление различных правительственных программ культурной и профессиональной направленности. В Великобритании постепенно обновляют арсенал форм непрерывного образования, при этом устраняются все препятствия, ограничивающие доступ учащегося к источнику знаний. Во Франции на становление системы профессиональной подготовки и повышения квалификации повлиял принятый в 1971 году закон «непрерывного образования, промышленно – техническое обучение, технологическое образование и участие предпринимателей». Этот закон основан на соглашении трёх заинтересованных сторон – союза промышленников, профсоюзных организаций и государства. В Японии развитие системы образования тесным образом связано с промышленностью, а всевозможные формы обучения персонала на предприятиях, фирмах и учреждениях являются частью промышленной политики корпораций. В США понятие «непрерывного образования» в основном связывается с понятием «обучающегося общества», которое представляет равенство образовательных возможностей и свободу выбора каждому. В наиболее отчётливом виде для США можно выделить такие основные принципы непрерывного образования как доступность обучения, его вариативность (диверсификация образовательных структур и содержание образования), преемственность содержания и форм обучения, интеграция формального и неформального образования (горизонтальная и вертикальная интеграция). Результатом анализа системы образования в разных странах мира может стать вывод о том, что в основном оно преследует практическую значимость и ориентировано на современные рыночные условия. В настоящее время ни в одной из стран нет целостной системы непрерывного образования. Основной проблемой образования становится не усвоение огромного и постоянно увеличивающегося объёма знаний или хотя бы ориентация в мощном, все возрастающем потоке информации, а проблема прямо противоположная – получение

ние, создание, производство знания в соответствии с возникающими потребностями.

В 1999 году в Париже проходила 30 сессия Генеральной конференции ЮНЕСКО. «ЮНЕСКО в 21 веке» отмечен ряд проблем, среди них:

1) задача обеспечения непрерывного образования является в современном мире одной из наиболее актуальных, учитывая многообразие социальных, национальных, культурных, экономических условий, в которых функционирует и развивается система образования.

2) создание условий для непрерывного образования требует решения целого ряда задач, важнейшими из которых являются обеспечение доступности образования, создание стимулов для каждого человека к продолжению образования на протяжении всей жизни, а также:

- преодоление разрывов и нестыковок между общим и средним профессиональным образованием;
- устранение разрывов и тупиковых линий внутри системы профессионального образования;
- сокращение межрегиональной и внутрирегиональной дифференциации в условиях и качестве предоставляемых услуг [94].

Проблемы непрерывного образования занимают важное место в странах с развитой рыночной экономикой, для которых характерно расширение наукоемких производств. Опыт зарубежных стран показывает, что путём расширения и совершенствования системы непрерывного образования можно значительно смягчить социальную напряжённость в обществе, возникающую в связи с появлением безработицы, решить другие социально – экономические задачи. Таким образом, непрерывного образования призвано установить более тесные связи с жизнью, проложить новые пути в области теории и методики обучения, обеспечить индивидуализацию обучения, использовать новые технологии активного обучения, наиболее перспективные технические средства, прежде всего на основе новых информационных технологий, аудио-, теле, видеотехники [95].

Неопределенность терминологии, расплывчатость понятийных признаков непрерывного образования в литературе, отражает противоречивость самого процесса развития образования, недостаточность специальной методологической и теоретико - педагогической работы по созданию концепции непрерывного образования и чётких программ её реализации, сложность самого феномена образования как средства социокультурного наследования и развития социального опыта. непрерывного образования является не только педагогической системой, характеризующейся определенными структурными особенностями, функциональными связями и технологиями обучения, но и специфической составной частью всего общественного организма, в котором образование выполняет задачи социализации индивида, формирования, поддержания и развития его способностей, умений и навыков собственно профессионального и общекультурного характера[6]. Оно становится непрерывным, «переплетённым» с жизнью, а не просто «конечным», предписанным индивиду в период его обучения в школе и вузе. Развитие системы непрерывного образования идёт не «сверху» - от теоретических концепций и программ их реализации, а «снизу» - самой динамично изменяющейся жизни, от познавательных запросов

человека, которые определяются социокультурной и производственной динамикой.

Отвечая возникшим потребностям людей в получении образования, появляются те или иные образовательные услуги. Это не недостаток, а преимущество, поскольку сама жизнь выступает чётким индикатором появления образовательных потребностей и создания (а не навязывания со стороны государства или органов образования) соответствующих образовательных структур, гибких уже по своему происхождению[7].

Непрерывное образования – это философско-педагогическая концепция, согласно которой образование рассматривается как процесс, охватывающий всю жизнь человека [8]. В настоящее время в России разрабатывается проект непрерывного образования, который будет вводиться поэтапно и со временем позволит обеспечить благоприятные возможности для всестороннего гармоничного развития личности каждого гражданина нашего общества. Тем самым непрерывное образование станет основой развития современного общества. Непрерывное образование гарантирует человеку и всему обществу возможность постоянного самосовершенствования, придает уверенность и ощущение полноты и бесконечности жизни[9], [10]. Естественно с новым подходом в экономике нужна новая парадигма в экономическом образовании, если раньше в СССР во главу угла ставилась государственная собственность, а решение проблем экономического образования и воспитания рассматривалось в аспекте построения общества без элементов рыночного хозяйства, то развитие рыночных отношений в конце 80-х годов обусловило появление реформ в России и в Казахстане в области образования, в том числе и экономического образования и воспитания. [2]

Такие ученые, как А.Ф. Аманд, П.Р. Атутов, Б.Т. Лихачев, и др., рассматривали экономическое образование как организованную педагогическую деятельность, специально продуманную систему работы, направленную на формирование экономического сознания учащихся. Они считали, что экономическое воспитание должно способствовать развитию экономического мышления, формированию нравственных и деловых качеств, общественной активности, предприимчивости. [3]

Развитие экономики, усложнение экономических отношений требуют постоянного внимания к проблеме экономического образования школьников, к формированию у них адекватного представления о сущности экономических явлений и процессов рыночной экономики современного периода. Особая роль в непрерывном экономическом образовании принадлежит общеобразовательной школе [4], [6].

Непрерывное экономическое образование понимается нами как процесс, представляющий собой непрекращающееся и целенаправленное освоение социально-экономического опыта в интересах личности учащегося и общества в результате усвоения экономических знаний, умений, навыков в соответствии с возрастными особенностями каждой ступени общеобразовательной школы, дающей возможность определить свое место в окружающем мире экономически целесообразно[7, с 12].

Непрерывное экономическое образование реализуется, согласно тенденциям и сложившейся практике, в следующих видах образовательно-го процесса: это базовые курсы, дающие основы экономических знаний:

в начальной школе - изучение курса «Экономической азбуки»;

в средних классах - курс «Введение в экономику»;

в старших - курсы «Экономика» и «Основы предпринимательства».

Кроме того, в каждом классе, согласно запросам школьников, изучение основ экономических знаний происходит на уровне факультативов, во внеклассной и внешкольной работе. Курсовая подготовка требует методического и педагогического обеспечения содержания, форм, методов и технологий непрерывного экономического образования, способствующих становлению инициативной личности, предприимчивости, обладающей нравственно-этической нормой и новым экономическим мышлением. Непрерывное экономическое образование усиливается за счет интеграции экономического образования с трудовой подготовкой и производительным трудом учащихся, способствующей развитию предпринимательства, менеджмента, маркетинга, бизнеса и совершенствования своих возможностей в сферах этой деятельности. Необходимо учитывать, что непрерывное экономическое образование обеспечивает и социальную защиту молодежи, и ее поддержку в новых социально-экономических условиях. Как показал опыт последних 10 лет, непрерывное экономическое образование позволяет ввести школьников в современную экономическую науку, сформировать экономическое мышление, экономическую грамотность, а также духовно-нравственное начало - бережное отношение гражданина своей страны к таким ценностям, как земля, природные ресурсы, подготовить учащихся к сознательному выбору профессии. А сознательный выбор профессии, в условиях современного экономического кризиса, когда безработица растет глобально и во всех странах мира является важным показателем целесообразности непрерывного экономического образования. Проводя анализ различных подходов к определению сущностной характеристики непрерывного экономического образования, мы выделяем, на наш взгляд, то общее, что дает возможность определить критерии для оценки ее результативности. Для определения сформированности непрерывного экономического образования мы выделяем такое понятие, как активность учащихся в профессиональном самоопределении. Мы считаем, что результатом экономического образования в школе должно стать формирование знаний, умений, экономически значимых качеств личности, экономического сознания и поведения учащегося, способного к самоопределению и самореализации [96].

На основе личностно-ориентированного подхода нами разработана модель непрерывного экономического образования учащихся в условиях общеобразовательной школы.

Моделирование – это один из теоретических методов научного исследования, который характеризуется как воспроизведение параметров некоторого объекта на другом объекте, специально созданном для его изучения. Этот второй объект называется моделью. При этом заметим, что оптимальным условием любой деятельности является представление о ее исходном и конечном результате.

Изучая проблему непрерывного экономического образования учащихся, нам необходимо было разработать модель данного процесса, поэтому мы обратились к методу моделирования. В самом общем смысле *модель* – такой материально или мысленно представленный объект, который в процессе познания (изучения) замещает объект – оригинал, сохраняя некоторые важные для данного исследования типичные его черты [3,382].

По мнению В.С. Немчинова: «Модель – это своего рода абстракция, промежуточное звено между теоретическим абстрактным мышлением и объективной действительностью. Исследователь может прибегнуть к методу построения модели, идя от наблюдения, от практики к теории, а также обратно – от абстрактных (отвлеченных) теоретических соображений к конкретной реальной действительности.» Как видим, исследователь рассматривает построение модели, с одной стороны, как важную ступень к созданию теории, а с другой – как одно из средств экспериментального исследования.

В науке уже доказано, что грамотно построенная модель обладает крайне притягательным свойством: ее изучение дает некоторые новые знания об объекте-оригинале. Это играет важную роль при изучении моделей. В этом аспекте, как отмечает А.Б. Горстко, модель нужна для того, чтобы [4,12]:

- понять, как устроен конкретный объект, какова его структура, основные свойства, законы развития и взаимодействия с окружающим миром;

- научиться управлять объектом или процессом и определить наилучшие способы управления при заданных условиях, целях и критериях;

- прогнозировать прямые и косвенные последствия реализации заданных способов и форм воздействия на объект.

В.А. Штофф понимает под моделью «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об объекте» [5,19].

В соответствии с этим модель означает конечную систему, некоторый единичный объект независимо от того, существует ли он реально или в воображении. Общее свойство этих моделей, по мнению В.А. Штоффа, - их способность так или иначе отображать действительность [5,22].

Модель в эксперименте выполняет двоякую роль: она одновременно и объект изучения (поскольку она замещает другой, подобный ей объект), и экспериментальное средство (поскольку она является средством познания этого объекта). В науке (Б.С. Гершунский, А.Б. Горстко, И.С. Ладенко, В.А. Штофф и др.) установлено, что модель выполняет свою функцию в процессе познания лишь благодаря тому значению, которое она получает как заместитель исследуемого объекта [97].

Соотнесенность модели оригиналу конкретизируется как соотнесенность некоторых свойств и отношений модели непосредственно интересующими исследователя свойствами и отношениями оригинала. В связи с этим под оригиналом следует понимать не целостный объект в его качественно-количественной специфике, во всем богатстве его разнообразных

свойств, связей и отношений, а лишь некоторый ограниченный комплекс этих свойств, связей, отношений, именно тех, которые непосредственно интересуют исследователя.

Моделью в этом случае считается соответственно не весь целостный объект, замещающий оригинал в процессе исследования, но лишь тот комплекс свойств, связей и отношений этого объекта, который сходен с соответствующим комплексом, называемым оригиналом.

Модель используется для получения таких данных об оригинале, которые затруднительно или невозможно получить путем непосредственного исследования оригинала. Сама по себе модель не является самоцелью, находясь с ним в отношении некоторого подобия.

В настоящем исследовании возможность моделирования возникла в связи с необходимостью изучения процесса непрерывного экономического образования учащихся, выделения существенных элементов и сторон этого процесса, получения новой информации, знаний о возможностях данного процесса [98].

Именно использование модели в нашем случае позволяет сохранить представление об изучаемом предмете как о целостном явлении и облегчает проникновение в его сущность.

Метод моделирования мы применяем на теоретическом уровне с тем, чтобы впоследствии осуществить непрерывное экономическое образование учащихся на практике, основываясь на построенной нами структурно-функциональной модели[5].

Предлагаемая модель, рис. 1. *отражает связи и зависимости основных, содержания структурных и содержательных элементов системы экономического образования, построенной на основе интеграции цели, задачи, функций каждого структурного компонента процесса непрерывного экономического образования, а также организационных форм, технологий, научного знания естественно-научных и общественно-гуманитарных дисциплин учебной, внеучебной и общественно полезной экономической деятельности учащихся.*

Основными особенностями разработанной нами модели реализации непрерывного экономического образования являются *направляемость на достижение поставленной цели; интеграция функций отдельно взятых компонентов, позволяющие реализовать функции всей модели.* Реализация функций для нашей модели — одна из важнейших сторон этой системы и внутренних ее характеристик. Центральным ядром модели является *содержание, которое связывает все блоки и определяет специфику форм и методов реализации содержательного аспекта.*

Проанализировав природу существующих моделей и учитывая цель настоящего исследования, мы пришли к выводу, что будущая модель непрерывного экономического образования учащихся является «идеальной» и должна относиться к структурно-функциональной.

Идеальность модели заключается в том, что необходимо различать желаемый и реально существующий процесс непрерывного экономического образования. Реалии школьной жизни таковы, что требуют педагогических средств регулирования этого процесса, а в большинстве случаев существует неиспользованный потенциал форм, методов и средств реали-

зации этого процесса. Содержательная характеристика непрерывного экономического образования, различаемая нами по уровням, во многом условна и не отражает всего многообразия ее проявления и типов. *Для разработки нашей модели, которая отражает процесс непрерывного экономического образования учащихся, представлена как сложная, динамическая система, нам необходимы критерии определения ее структуры* [101]. В современной теоретической педагогике существует множество критериев, по которым можно выделять и анализировать системы в образовательном процессе (И.П. Подласый). Наиболее известны модели систем процесса образования, построенные по следующим критериям целей и задач: содержания образования, приемлемых методов, форм учебно-воспитательной деятельности, этапов (стадий) развития процесса и др., которые мы уже определили в предыдущем параграфе. Рассматривая процесс непрерывного экономического образования учащихся как сложную многоуровневую педагогическую систему, как составную часть общеобразовательного процесса школы, мы выделили в нем следующие основные компоненты: цель – содержание – технология – организационные формы – результат [99]. Правильность наших рассуждений подтверждается исследованиями Ю.Н. Кулюткина, И.С. Ладенко. [6,110].

Выделение структурных компонентов позволило нам разделить систему на блоки. Под блоком Ю.А. Конаржевский понимает подсистему, которая отличается содержанием и структурной специфичностью, относительной автономностью и функциональной интегративностью [7]. В соответствии с выделенными нами структурно-образовательными компонентами в процесс экономического образования мы включаем следующие блоки: целеполагания, содержательный, функциональный, организационный, аналитический.

Итак, исходя из логики нашего исследования, мы выделяем в качестве первого блока целеполагание, включающее в себя определение цели и конкретных задач непрерывного экономического образования.

Под целью непрерывного экономического образования учащихся мы понимаем определенный социальный заказ государства и общества, так и специфику непрерывного экономического образования учащихся и учебных дисциплин, изучаемых в школе и склонности учащихся.

Как известно, цели конкретизируются в задачах, определяющих содержание непрерывного экономического образования.

Для определения содержания непрерывного экономического образования мы использовали системно-деятельностный подход, позволяющий осуществлять классификацию задач, которые мы определили как задачи содержательного и мотивационного уровней [10].

Блок целеполагания представлен рисунком 2.

Предлагаемая нами модель реализации непрерывного экономического образования является эффективной, так как через экономизацию всего учебно-воспитательного процесса способствует подготовке учащихся к труду, дальнейшей жизни, создает прочный фундамент для дальнейшего экономического образования и любого другого профессионального образования.

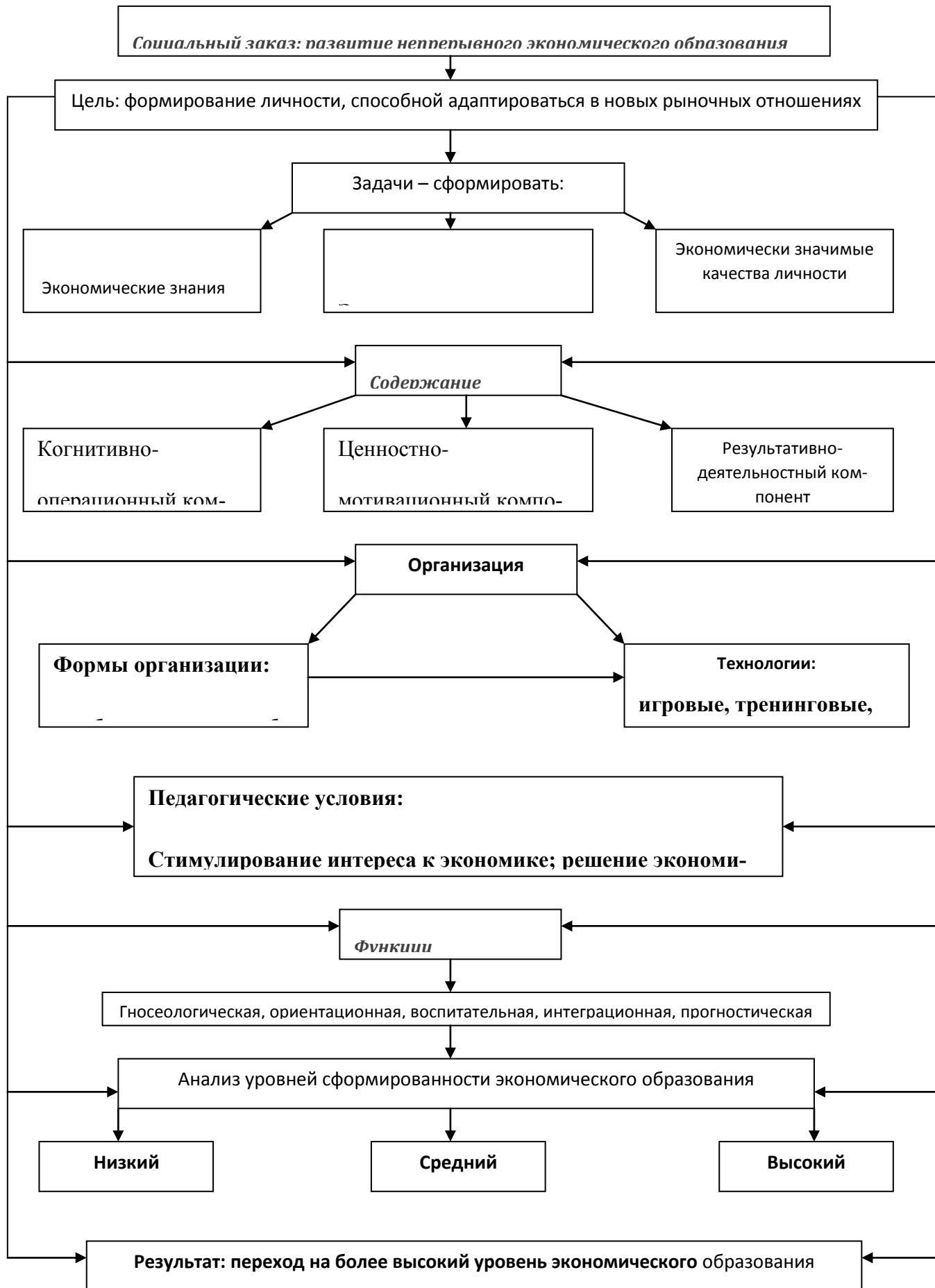


Рис. 1. Модель непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы

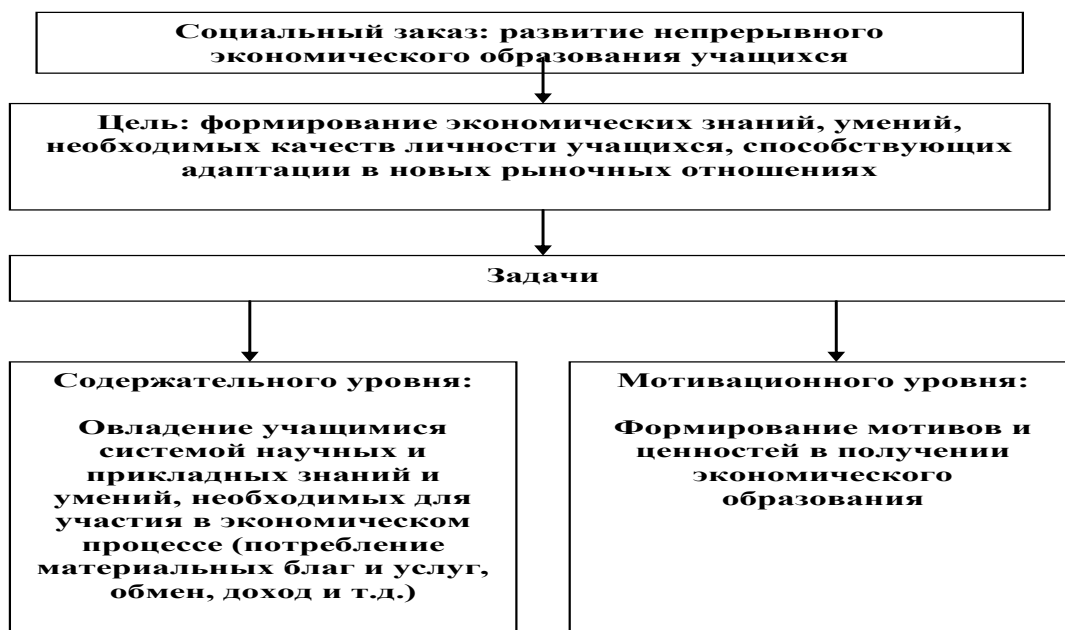


Рис. 2. Блок целеполагания процесса непрерывного экономического образования учащихся

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ

Непрерывное экономическое образование позволяет ввести обучаемых в современную экономическую науку, сформировать экономическое мышление, экономическую грамотность, а также бережное отношение гражданина своей страны к таким ценностям, как земля, природные ресурсы, подготовить учащихся к сознательному выбору профессии.

Выпускник получая экономические знания в общеобразовательной школе, может сделать сознательный выбор профессии. Это позволит обществу получить будущего специалиста компетентного в отрасли, которая ему наиболее привлекательна.

Экономическую социализацию определяют как процесс превращения человека в полноправного члена экономического сообщества. Какой бы ни была глубина экономических знаний, каждый взрослый человек вынужден разрешать массу экономических ситуаций. Выводы, к которым он при этом приходит, отражаются на его решениях как потребителя или инвестора, работника или предпринимателя и, в конце концов, на политических решениях.

Чем осознаннее и качественнее будут приниматься решения каждым гражданином, тем выше будет его благосостояние и благосостояние всего общества в целом.

Именно поэтому в современной ситуации на первый план выходит проблема подготовки экономически грамотного гражданина.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Абдулина, О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования : для пед. спец. высш. учеб. заведений / О. А. Абдулина. 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Просвещение, 1990.- 141с.
2. Абульханова-Славская, К. А. Стратегия жизни / К. А. Абульханова-Славская. М.: Педагогика, 1991. - 302с.
3. Ананьев, Б.Г. О проблемах современного человекознания / Б.Г. Ананьев СПб.: Питер, 2001. - 272 с.
4. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания. СПб.: Питер, 2001.-288с.
5. Андреев, В. И. Педагогика творческого саморазвития: инновационный курс / В. И. Андреев. — Казань: изд-во Казанского ун-та, 2006. 565с.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высш. образование в России. – 2015. – № 2. – С. 3-11.
7. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев// Педагогика. – 2015. – № 4. – С. 19-27.
8. Алчинов, В. Рейтинг — контроль успеваемости курсантов /
9. Алчинов, Н. Купцов // Высшее образование в России. 1998. - № 1.1. С. 95-97.
10. Альтшуллер, Г. С. Найти идею. Введение в теорию решения изобретательских задач / Г. С. Альтшуллер. Новосибирск: Наука, 1991. - 345с.
11. Артемова, А. Модульно-рейтинговая система / А. Артемова, Н. Павлов, Т. Сидорова // Высшее образование в России. 1999. — № 4. — С. 121-125.
12. Артемьева, Е. Ю. Описание структур субъективного опыта: контекст и задачи / Е. Ю. Артемьева, Ю. К. Стрелков, В. П. Серкин // Мышление, общение, опыт. Ярославль: изд-во ЯрГУ, 2003. — С. 99-108.
13. Артюхина, А. Проектирование и создание образовательной среды для профессионально-личностного развития студентов / А. Артюхина // Алма-матер: вестник высшей школы. — 2006. № 9. — С. 15-22.
14. Архангельский, С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. М.: Высш. шк., 2001.-367с.
15. Аткинсон, Р. Введение в математическую теорию обучения / Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кроттер. -М.: Мир, 1969. — 486с.
16. Атутов, П.Р. Педагогика трудового становления учащихся: содержание-процессуальные основы. Избранные труды в 2-х томах/ Под ред. док.пед.н. проф. Г.Н. Никольской. Том 1. - М., 2001. - 360с.
17. Ахметова, Д. Преподаватель вуза и инновационные технологии / Д. Ахметова, Л. Гурье // Высшее образование в России. — 2001. № 4. — С. 138-144.
18. Афанасьев, В.Г. О целостных системах // Вопросы философии, -1980.- № 6.- С. 62-78

19. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. — М., 2013. — С. 510–539.
20. Бессемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах. [Текст]/ перевод с нем. Н.В. Маловой. - Калуга, 2004. — 176 с.
21. Белевитин, В.А. Ультразвуковой контроль качества кованных валов / В.А. Белевитин, Н.И. Бражников // Сталь. — 2000. — № 4. — С. 47.
22. Бражников, Н.И. Акустические преобразователи свойств упругих и твердых сред в технике / Н.И. Бражников, В.А. Белевитин, Е.В. Бражникова, Е.Л. — Челябинск, Изд-во ЧГПУ. — 2011. — 206 с.: ил.
23. Бражников, Н.И. Ультразвуковой контроль и регулирование технологических процессов / Н.И. Бражников, В.А. Белевитин, А.И. Бражников. — М.: «Теплотехника». — 2008. — 256 с.
24. Гнатышина, Е.А. Проблемы создания комфортной инфобезопасной образовательной среды / Е.А. Гнатышина, В.А. Белевитин, В.В. Руднев, И.Г. Черновол, В.Э. Пищальников // В сб. научных трудов VII Международной научно-практич. конф-ии материалов «Инновационные технологии в подготовке современных профессиональных кадров: опыт, проблемы» — Челябинск, Челябинский филиал РАНХиГС. — 2016. — С. 59-65.
25. Гордеева Д.С. Развитие ценностных ориентаций личности менеджера / Д.С. Гордеева, К.Е. Мурзина // Экономика образования и управление образованием: современные научные исследования и разработки: сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. — Калининград: НОО «Профессиональная наука», 2016. — С. 58-64.
26. Гордеева Д.С. Функциональные области финансовой логистики / Д.С. Гордеева, С.С. Демцура, К.А. Федорова // Фундаментальные проблемы науки: сборник статей в 2 ч. — Ч .1. — Уфа: АЭТЕРНА, 2016. — 282 с.
27. Демцура С.С. Экономика знания как стратегическая цель модернизации российской экономики // Наука ЮУрГУ: сборник научных трудов. — 2015. — С. 612–620.
28. Десятова И.В. Самообразование - необходимость современного общества. Педагогика: традиции и инновации: материалы международ. заоч. науч. конф. Челябинск: 2011. — С. 116-118\
29. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя// Высшее образование сегодня. — 2003. — №5. — С. 34–42.
30. Иванов, Н.И. Философские проблемы инженерной деятельности. (Теоретические и методические аспекты. Тверской государственный университет) Тверь., 1995г. - 65с.
31. Иванова О.Э., Корнеев Д.Н. Автокоммуникация как модель самоменеджмента: концептуальный подход//Инновационные научные исследования: теория методология, практика: Сборник статей III Международной научно-практической конференции/Под общ.ред. Г.Ю. Гуляева. - Пенза: МЦНС "Наука и Просвещение", 2016. -С. 132-135.
32. Избранные философские труды / В. П. Тугаринов. Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1988. - 344с.

Ильин, В.С. Формирование личности школьника. М.: Педагогика, 1984. - 144с.

33. Исаев, И.Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. - 208с.

34. Корнеев, Д.Н., Роль педагогической инноватики в подготовке конкурентоспособного выпускника./Корнеев Д.Н.//Вестник Южно-Уральского университета. Серия: Образование. Педагогические науки № 36 (255)/2011

35. Корнеев Д.Н., Базавлуцкая Л.М., Корнеева Н.Ю. Система формирования организаторской культуры у менеджеров в условиях современного образовательного пространства/Д.Н. Корнеев, Л.М. Базавлуцкая, Н.Ю. Корнеева//Вестник Челябинского государственного педагогического университета. 2016. № 2. С. 47-53.

36. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Саламатов А.А. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта Современные наукоемкие технологии. 2016. № 5-1. С. 116-120.

37. Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Уварина Н.В. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования В сборнике: Методика профессионального образования: от теории к практике Сборник статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. 2016. С. 60-69.

38. Корнеева Н.Ю., Корнеев Д.Н., Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития/Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев//В сборнике: Гармоничное развитие личности: психология и педагогика сборник научных трудов по материалам I Международной научно-практической конференции. 2016. С. 4-9.

39. Лазарев, В.С. Системное развитие школы. М.: Педагогическое общество России, 2002. — 304с.

40. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд., стер. - М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2005. — 307с. С. 102

41. Лодатко, Е.А. Методологические основы моделирования социокультурных процессов // RELGA: Научно-культурологический сетевой журнал. — 2007. — № 15, С. 160

42. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. — М.: Знание, 1996.-309с.

43. Махотин, Д.А. К вопросу о сущности понятия «технология» // Технологическое образование в школе и ВУЗе в условиях модернизации образования: материалы междунар. науч.-практ. МПГУ 2003г. М.: Изд-во «Эслан», 2003. - С.21-25

44. Межуев, В. М. Моделирование в педагогике / В. М. Межуев. - М.: ИНФРА-М, 2005. 177с.

45. Мижериков, В.А. Введение в педагогическую деятельность: Учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Мижериков, Т.А. Юзефович М.: Педагогическое общество России, 2005.-352 е., С. 174

46. Михеев, В. И. Моделирование и методы теории измерений в педагогике. М.: Высш. шк., 1987. - 200с.
47. Мокшеев, В.А. Организация системы мониторинга в образовании // Школьные технологии. —2005. №1. — С. 85-94
48. Муравьев, Е.М. Теория и методика обучения технологии. Учебное пособие. Шуя: Изд-во «Весть» ГОУ ВПО «ШГПУ», 2005. - 274с.
49. Муравьев, Е.М. Теория и методика обучения технологии. Учебное пособие / Е.М.Муравьев, К.Е.Романова. Шуя: Изд-во ГОУ ВПО «ШГПУ», 2009.-301с.
50. Надеяев, В. Рейтинговая система оценки знания при изучении общественных дисциплин / В. Надеяев, Т. Мартынова, В. Герстбергер // Высшее образование в России. — 1997. № 2. - С. 103—107.
51. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. — 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС , 2003. -Кн. 3: Психодиагностика. Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики. — 640с.
- Новиков, А.М. Профессиональное образование в России.- М., 1997. С. 45-148, С. 46-47
52. Образовательная политика России на современном этапе // Официальные документы в образовании. 2002 - № 2. - С. 3 —16
53. Овчарова, Р.В. Психологическая экспертиза профессиональной компетентности учителя// Образование и наука. 2001, № 1 С. 83-87
54. Ожегов, С.И. и Шведова, Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / Российская академия наук. Институт русского языка им. В.В. Виноградова. — 4-е изд., дополненное. М.: Азбуковник, 1998. - 944с.
55. Оконь, В. Процесс обучения / В. Оконь. М.: Учпетгиз, 1962. - 171 с.
56. Оксфордский словарь современного английского языка [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.dictionary.fio.ru>.
57. Российское образование – 2020: модель образования для экономики, основанной на знаниях [Текст] : к IX Междунар. науч. конф. «Модернизация экономики и глобализация», Москва, 1 апреля 2008 г. / под ред. Я. Кузьминова, И. Фрумина; Гос. ун-т – Высшая школа экономики. – М.: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2008. – 39 с.
58. Пахтусова Н.А. Основы профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога: учебное пособие [Текст] / Н.А. Пахтусова. – Челябинск: Изд-во ООО «Искра-профи». – 2010. – 80 с.
59. Пахтусова Н.А. Формирование профессиональной творческой компетенции будущего педагога в контексте творческого саморазвития личности [Текст] / Н.А. Пахтусова // «Образование и безопасность: методология, теория, практика»: сборник научных трудов. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2011. – С. 181–202.
60. Рябина Е.В. Конфликтологическая компетентность как составляющая профессиональной мобильности личности. Социально-профессиональная мобильность в XXI веке: сборник материалов и докладов Международной конференции / под. ред. Г.М. Романцева, В.А. Копнова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2014. С. 314-318.

61. Рябина Е.В. Медиативная служба в профессиональной образовательной организации. альма матер: вестник высшей школы № 10.- М.: ООО «ИНОИЦ «АЛМАВЕСТ», 2014.- С.115-117.
62. Саламатов, А.А. Компетентностный подход в повышении квалификации персонала как фактор обеспечения экономической безопасности / А.А.Саламатов, Д.Н. Корнеев//Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с межд. участием, 23-24 нояб. 2011 г., г. Челябинск. -Челябинск: Изд-во ООО «Дитрих», 2011. -С. 250-261.
63. Технология профессионально — личностного развития будущего учителя, его готовности к организации воспитательного процесса в образовательном учреждении: Научно методические рекомендации / Под ред. Слостенина В.А. - М., 2003. - 176 с.
64. Технология новый учебный предмет в школе / Под ред. М. Б. Павловой. - СПб.: Либра, 1992. - 140с.
65. Тихонов, И. И. Проблема эффективного управления процессом обучения в высшей школе: дис. д-ра пед. наук / И. И. Тихонов. М., 1998. -С. 138.
66. Творческие проекты учащихся 5-9 классов общеобразовательных школ: Кн. для учителя / Под ред. В.Д. Симоненко. Брянск: ИМЦ «Технология», 1996. 268с.
67. Толочек, В. А. Стили профессиональной деятельности /В. А. Толочек. М., 2000.- 274с.
68. Уваров, С.Н. Основы творческо-конструкторской деятельности. /С.Н. Уваров, М.В. Кунина. М.: Академия Проект, 2005.- 80 с. С. 54
69. Уварина, Н.В. Тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования/Н.В. Уварина. -Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. -2013. -Т. 5. -№ 1. -С. 43-48.
70. Уварина, Н. В. Принцип свободы в концепции развития творческой самоактуализации учащихся /Н. В. Уварина//Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». -2014. -Т. 6. -№ 1. -С. 20 -25.
71. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности /Уварина Н.В.//Вестник Южно-Уральского государственного университета. -2006. -№ 16 (71). С.160-169.
72. Философия науки и техники: Учеб. Пособие./В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. М.: Контакт - Альфа, 1995. - 384с.
73. Тюнин А.И. «Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы» Монография. – Алматы: Алматинская академия экономики и статистики, 2004- 192 с.
74. Тюнин А.И. Технология системы непрерывного экономического образования. // Наука №1 , 2001 год С25-27
75. Тюнин А.И. Становление непрерывного образования. Актуальные проблемы подготовки кадров для 12 летней школы в системе непрерывного профессионального образования. – Костанай. 2008. – С57-68; 444 с.

76. Тюнин А.И. Эволюция непрерывного экономического образования. Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 97-103.
77. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование основа подготовки, экономически грамотного гражданина в условиях рыночной экономики. В сборнике: Методика профессионального образования: от теории к практике. Сборник статей по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального обучения. 2016. С. 99-104.
78. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук / Челябинск, 2001, 177с.
79. Тюнин А.И. Технология системы непрерывного экономического образования. Наука. 2001. № 1. С. 25.
80. Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование в общеобразовательной школе как средство подготовки конкурентоспособного выпускника. В сборнике: Наша новая школа - путь к культуре граждан и развитию общества. Аменд А.Ф. научно-популярное издание: в 6 томах. Челябинский государственный педагогический университет. Челябинск, 2011. С. 473-506..
81. Тюнин А.И., Непрерывное экономическое образование как основа подготовки компетентных специалистов В сборнике: Педагогическое образование: актуальные исследования и перспективы непрерывного педагогического образования. Материалы Международного конгресса. 2013. С. 204-207.
82. Федорова К.А. Повышение эффективности работы предприятия на основе совершенствования управления трудовым потенциалом / К.А. Федорова, С.С. Демцура, Е.С. Ракчеева // Новая наука: Проблемы и перспективы. – 2016. – № 9-1. – С. 63-65.
83. Чекмарева Е.Н. Лизинговый бизнес / Е.Н. Чекмарева. М.: Экономика, 2005. - 234 с.
84. Черникова Е.В. История возникновения и развития лизинга. // Вестник ЮУрГУ, № 13. 2006 г. С. 321
85. Черникова, Джуха В.М. с. 39, Петрищев М.В. История правоотношений финансовой аренды (лизинга) // Правоведение. 2000. №3.
86. Шинкоренко А.В. Самоактуализация как фактор профессионального развития педагога общеобразовательной школы [Текст] / А.В. Шинкоренко // Проблемы и перспективы развития образования: материалы междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). Т. I. – Пермь: Меркурий. – 2011. – С. 189-192.
87. Шадриков, В.Д. Психология деятельности и способности человека: Учеб. пособие. 2-е изд. — М.: «Логос», 1996. 320с.
88. Шевцова, Е.В. Взаимосвязь профессиональной и коммуникативной культуры личности будущего специалиста / Е.В. Шевцова // Сборник научных трудов: серия «Гуманитарные науки», выпуск № Ю.Ставрополь: СевКавГТУ, 2003. [http: www://ncstu.ru](http://ncstu.ru)
89. Шишов, Е.С., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе / Е.С. Шишов, В.А. Кальней М., 1998. С. 42 - 46, С.78

90. Шмачилина, С.В. Мониторинг исследовательской культуры старшеклассника // Народное образование № 2, 2010. С. 139-143
91. Штофф, В. А. Роль моделей в познании. JL: Изд-во ЛГУ, 1963. - 128с.
92. Шубин, В.И., Пашков Ф.Е. Культура. Техника. Образование. Учебное пособие для технических университетов. Днепропетровск, 1999. — 342с.
93. Щербакова Н.А. Эмпатические способности студентов-психологов [Текст] / Н.А. Щербакова. – М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «Модек», 2006.
94. Щербакова, Т.К. Современная модель профессиональной деятельности учителя // Стандарты и мониторинг в образовании. — 2003. - №3.
95. Щербаков, А. И. Формирование личности учителя советской школы в системе высшего педагогического образования: автореф. дис. д-ра пед. наук / А. И. Щербаков. Л., 1969. — 41 с.
96. Энциклопедия профессионального образования: в 3 т. / под ред. С. Я. Батышева. М.: АПО, 1999. - 488 е., ил. Т. 3: Р-Я. С. 248.
97. Эшби, У. Р. Общая теория систем / У. Р. Эшби. М.: изд-во иностр. лит-ры, 1966. — 256с.
98. Юдин, Э. Г. Системный подход и принцип деятельности: методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. — М.: Наука, 1978. 179с.
99. Ядов, В. А. О диспозиционной регуляции социального поведения личности / В. А. Ядов // Методологические проблемы социальной психологии. М., 1975. С. 89-105.
100. Якиманская, И.С. Личностно-ориентированное обучение в современной школе / И.С.Якиманская. — М.: Сентябрь, 1996. — 96с.
101. Dolgova V.I., Rokickaya Y.A., Volchegorskaya E.Y., Yemelyanova I.E., Uvarina N.V. A study of psychological readiness of parents to educate children in a foster family//International Journal of Environmental and Science Education. -2016. -Т. 11, № 15. -С. 8592-8598.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Базавлуцкая Лилия Михайловна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Белевитин Владимир Анатольевич – доктор технических наук, профессор, кафедра автомобильного транспорта, информационных технологий и методики обучения техническим дисциплинам Профессионально-педагогического института, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Гнатышина Елена Александровна – доктор педагогических наук, профессор, Заслуженный учитель Российской Федерации, директор Профессионально-педагогического института, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Гордеева Дарья Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Демцура Светлана Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Корнеев Дмитрий Николаевич – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Корнеева Наталья Юрьевна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Кострюкова Людмила Александровна – кандидат экономических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Пахтусова Наталья Александровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Рудакова Александра Михайловна – старший преподаватель, кафедра автомобильного транспорта, информационных технологий и методики обучения техническим дисциплинам Профессионально-педагогического института, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Рябина Екатерина Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-

педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Рябчук Павел Георгиевич – кандидат экономических наук, доцент, заведующий кафедрой, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Саламатов Артем Аркадьевич – доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Тюнин Александр Иванович – кандидат педагогических наук, доцент, кафедра экономики, управления и права, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

Уварина Наталья Викторовна – доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора по научной работе, Профессионально-педагогический институт, Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет, г. Челябинск.

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Научное издание

**ПРОПЕДЕВТИКА ИНЖЕНЕРНОЙ КУЛЬТУРЫ
ОБУЧАЮЩИХСЯ: ИННОВАЦИИ В ОБРАЗОВАНИИ**

Редактор Корнеев Д.Н.
Компьютерная верстка: Корнеев Д.Н.

Издательство ЗАО «Цицеро»
г. Челябинск, Свердловский пр-кт, 60

Подписано к печати 15.03.2017
Формат 60X/16. Уч.-изд. л.8,75. Тираж 1000
Типография ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69