

**НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И
МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИИ**

ЧЕЛЯБИНСК, 2019г

**ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ**

**НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ
И МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА В СОВРЕМЕННОЙ
РОССИИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

Челябинск, 2019г.

УДК372
ББК 74.5

Национальная безопасность и молодежная политика в современной России: коллективная монография. По материалам всероссийской научно-практической конференции 11 апреля 2019 / Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, Л.М.Базавлуцкая, Д.Н.Корнеев, Н.Ю.Корнеева, Н.А. Пахтусова. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 241 с.

ISBN 978-5-93162-205-7

В коллективной монографии представлены материалы участников всероссийской научно-практической конференции, посвященной обсуждению проблем национальной безопасности и молодежной политики в современной России.

В монографических статьях представлены теоретические и практико-ориентированные основы психологической, экономической, дидактической и информационной безопасности социальной сферы и молодежной политики в условиях модернизации образования, авторские подходы к организации различных форм изучения и разрешения проблем в проведении профилактических мероприятия по обеспечению национальной безопасности российского общества. Сохранена авторская стилистика, авторская логика изложения материалов, информационных источников, используемых авторами.

Публикуемые материалы представляют интерес для руководителей и представителей органов исполнительной и законодательной власти, специалистов различных ведомств, обеспечивающих безопасность участников социальной сферы, руководителей органов управления социальной сферы и образованием, общественных организаций, преподавателей и сотрудников учреждений профессионального образования.

Авторский коллектив:

Гнатышина Е.А. (предисловие, глава 1, выводы по главе); Уварина Н.В. (предисловие, глава 2, выводы по главе); Базавлуцкая Л.М. (предисловие, глава 3, выводы по главе); Корнеев Д.Н. (предисловие, глава 4, выводы по главе) ; Корнеева Н.Ю. (предисловие, глава 5, выводы по главе); Пахтусова Н.А.(предисловие, глава 6, выводы по главе)

Рецензенты:

Абдурахимов Ю.В. доктор экономических наук, профессор
Рябчук П.Г. кандидат экономических наук, доцент

ISBN 978-5-93162-205-7

© Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина,
Л.М.Базавлуцкая, Д.Н.Корнеев, Н.Ю.Корнеева,
Н.А. Пахтусова.

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	5
Глава 1.	8
Толерантность как условие обеспечения национальной безопасности современного человечества	
<i>Выводы по главе</i>	39
<i>Библиографический список</i>	40
Глава 2.	45
Современные тенденции развития национальной безопасности и молодежной политики в образовательном пространстве	
<i>Выводы по главе</i>	76
<i>Библиографический список</i>	77
Глава 3.	83
Систематизированный процесс формирования кадрового потенциала как фактор развития национальной безопасности образовательной среды	
<i>Выводы по главе</i>	117
<i>Библиографический список</i>	118
Глава 4.	123
Современный менеджер в условиях модернизации экономики как фактор обеспечения национальной безопасности российского общества	
<i>Выводы по главе</i>	156
<i>Библиографический список</i>	158
Глава 5.	163
Национальная безопасность как фактор компетентностно - ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию инклюзивной образовательной среды	
<i>Выводы по главе</i>	187
<i>Библиографический список</i>	188
Глава 6.	194
Профессиональное самоопределение как условие национальной безопасности личности	
<i>Выводы по главе</i>	234
<i>Библиографический список</i>	235
Сведения об авторах	241

ПРЕДИСЛОВИЕ

Проблема безопасности и связанные с нею проблемы всегда находятся в центре внимания каждого человека и человечества в целом и приобретают особую остроту в переходные периоды, характеризуются изменениями общественных отношений (экономических, политических, правовых, нравственных и иных).

Россия исторически объединила в своем составе множество стран и народов, которые различаются по языку, культуре и вероисповеданию. При этом русская культура всегда являлась ее центральным компонентом и играет главную роль в выработке путей цивилизационного развития страны. Явное отличие России от большинства других стран заключается в уникальном объединении на ее территории обществ, различающихся уровнем социального и культурного развития. Современная социальная реальность все более становится пространством, в котором пересекаются многообразные теоретические и практические диалоги, исходящей из безусловного признания различий, множественности и многоликости культурного и социального бытия, прав и свобод гражданина, ненасилия, веротерпимости, диалога культур.

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

К основным объектам безопасности закон относит: личность, ее права и свободы; общество, его материальные и духовные ценности; государство, его конституционный строй, суверенитет и территориальная целостность. Основным же субъектом обеспечения безопасности является государство, осуществляющее функции в этой области через органы законодательной, исполнительной и судебной властей.

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

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

Основными задачами в области обеспечения безопасности социальной сферы Российской Федерации являются: подъем экономики страны, проведение независимого и социально ориентированного экономического курса; преодоление научно-технической и технологической зависимости Российской Федерации от внешних источников; обеспечение на территории России личной безопасности человека и гражданина, его конституционных прав и свобод; совершенствование системы государственной власти Российской Федерации, федеративных отношений, местного самоуправления и

законодательства Российской Федерации, формирование гармоничных межнациональных отношений, укрепление правопорядка и сохранение социально-политической стабильности общества; обеспечение неукоснительного соблюдения законодательства Российской Федерации всеми гражданами, должностными лицами, государственными органами, политическими партиями, общественными и религиозными организациями; коренное улучшение экологической ситуации в стране.

ГЛАВА 1.

ТОЛЕРАНТНОСТЬ КАК УСЛОВИЕ ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ СОВРЕМЕННОГО ЧЕЛОВЕЧЕСТВА

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

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

На этом фоне из научного тезауруса прошлого понятие *толерантности* особенно актуализировалось. Познавательльно-предметная демаркация толерантности - задача, несомненно, актуальная. Однако разброс мнений среди тех, кто исследует понятие толерантности и пишет о ней сегодня, огромен. Хотя следует отметить, что даже с момента введения

данного концепта в речевой оборот не наблюдалось единства в его понимании.

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

В дискурсе толерантности просматривается и другая сторона, характеризующая данное понятие. Многие исследователи и, в частности, Е.К. Быстрицкий полагают, что распространение в последние годы дискурса толерантности еще не дает оснований упрощенно воспринимать его как некую идейную победу практики ненасилия [2; 6; 17]. Анализируя современную ситуацию, с характерными для нее конфликтами, представители этой точки зрения указывают, что разрешение множества конфликтов, какой бы размах они не приобретали, происходит на основе силовых действий и использования определенных санкций. Апелляции к человеческой терпимости не решает многие проблемы и, соответственно, не всегда является инструментом способным разрешить возникающие конфликты.

Поэтому теоретическая и практическая интерпретация проблемы толерантности требует более детального анализа данной категории. Другими словами, не установив, какие существуют семантические и культурно-исторические различия в подходах к пониманию концепта «толерантность», невозможно серьезно вести разговор о необходимости формирования толерантности людей, толерантной культуры. При этом

предполагается, что она может выступать и как условие, и как императив для выживания современного человечества и защиты его от характерных для глобализирующегося мира угроз.

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

Целью эмпирического исследования явилось изучение представлений студентов о необходимости формирования толерантной культуры различных социальных субъектов как императива, предупреждающего угрозы и обеспечивающего безопасность в современных условиях общественного развития. В качестве методов исследования были выбраны опросные методы (анкетирование, интервьюирование). При этом интервьюирование использовалось для проведения пилотажного исследования, позволившего конкретизировать гипотезы, более детально разработать процедуру анкетирования и выделить основные факторы, влияющие на представления респондентов о необходимости формирования толерантной культуры различных субъектов социального пространства (мира, отдельной страны, региона, отдельного индивида) [5; 10; 19].

Анкетирование проведено на выборке 450 человек. Характер выборки: *стратифицированная, гнездовая*. Был проведен отбор вузов, характеризующих различные направления профессиональной подготовки (гуманитарное, техническое, экономическое и военное) и, соответственно, различные общественные сферы региона; внутри отобранных вузов

выделены студенческие учебные группы (гнезда) по признакам: курс, специальность. Данная процедура позволила обеспечить репрезентативность эмпирических данных исследования.

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

Предварительный анализ данных пилотажного исследования позволил сформулировать следующие гипотезы исследования:

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

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

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

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

Анализ результатов эмпирического исследования построен на основе логики сформулированных выше гипотез. Соблюдая ее, представим отдельные результаты исследования [12; 16; 22].

Одной из исследовательских задач являлось изучение представлений студенческой молодежи о понятиях толерантности и толерантной культуры. Исследование показало, что понятие толерантной культуры

значительной частью опрошенных респондентов (около 46%) рассматривается как *совокупность мировоззренческих установок и практик поведения отдельных людей, социальных групп, ориентированных на такие ценности, как милосердие, уважение, ненасилие, признание.*

По сути, данная часть респондентов на уровне индивидуального осознания имеет достаточно полное представление об изучаемом феномене, указывая на мировоззренческую, аксиологическую, содержательную и практическую сущности толерантной культуры.

Около 27% респондентов рассматривают толерантную культуру как *поведенческую практику, реализуемую на основе этических норм,* акцентируя внимание на том, что толерантность должна иметь определенные границы. Обосновывая это суждение, они поясняют, что «если какой-то субъект допускает интолерантное поведение по отношению к другому, то он не вправе ожидать акта толерантности от другого субъекта». 12,8% опрошенных респондентов не смогли однозначно сформулировать определение толерантной культуры. Более 14% - толерантную культуру соотносят с отдельными качествами личности, имеющими общечеловеческое значение[8; 14; 18].

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

Подчеркнем, что языковой аспект этой проблемы оказывается немаловажным. Так, М.Е. Бершадский в Педагогическом дискуссионном клубе "Компетенция и компетентность: сколько их у российского школьника" (портал Аудиториум.ru, 2002 год) рассматривает проникновение понятий "компетенция" и "компетентность" в русский язык

как очередное проявление процесса, в результате которого *"педагоги скоро начнут писать тексты, записывая английские слова с помощью кириллицы"*.

Если же заглянуть вглубь филологических тонкостей, то отчетливо выделяется две противоположные точки зрения на сущность этих понятий.

Одна из них, представленная в уже упомянутом тексте М.Е.Бершадского, состоит в том, что "понятие компетентности не содержит каких-либо принципиально новых компонентов, не входящих в объём понятия "умение"; поэтому все разговоры о компетентности и компетенции: представляются несколько искусственными, призванными скрыть старые проблемы под новой одеждой".

Прямо противоположная точка зрения базируется на вполне интуитивном представлении о том, что именно компетентностный подход во всех своих смыслах и аспектах наиболее глубоко отражает основные аспекты процесса модернизации [7; 11; 23]. Именно в рамках этой "прогрессистской" установки делаются утверждения:

компетентностный подход дает ответы на запросы производственной сферы (Т.М. Ковалева);

компетентностный подход - проявляется как обновление содержания образования в ответ на изменяющуюся социально-экономическую реальность (И.Д.Фрумин);

компетентностный подход как обобщенное условие способности человека эффективно действовать за пределами учебных сюжетов и учебных ситуаций (В.А.Болотов);

компетентность представляется радикальным средством модернизации (Б.Д.Эльконин);

компетентность характеризуется возможностью переноса способности в условия, отличные от тех, в которых эта компетентность изначально возникла (В.В.Башев);

компетентность определяется, как "готовность специалиста включиться в определенную деятельность" (А.М.Аронов) или как атрибут подготовки к будущей профессиональной деятельности (П.Г.Щедровицкий).

Между тем, существует ряд проблем в системе общего и профессионального образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения[3; 4].

Среди них:

проблема учебника, в том числе, возможностей их адаптации в условиях современных гуманистических идей и тенденций в образовании;

проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности;

Таким образом, мы можем констатировать, что само обсуждение компетентностного подхода, безотносительно специфических представлений и интерпретаций, погружено в особый культурно-образовательный контекст, заданный следующими тенденциями российского образования в последнее десятилетие:

утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;

вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;

изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования - к общей правовой регуляции, возникающих в образовании отношений;

перспективы интеграции российского образования и российской экономики, в целом, в международную (в частности, европейскую) систему содержания труда.

Однако, даже принимая и учитывая все эти аспекты, феномен компетентностного подхода не приобретает более ясных черт. В какой-то мере, сама эта тема оборачивается для каждого нового исследователя своеобразным заколдованным кругом.

С одной стороны, вполне очевидно, что современная экономика ориентирована на кадры, которые намного превосходят показатели образования большинства выпускников как средней, так и высшей школы. Очевидно и то, что более значимыми и эффективными для успешной профессиональной деятельности являются не разрозненные знания, но обобщенные умения, проявляющиеся в умении решать жизненные и профессиональные проблемы, способности к иноязычному общению, подготовка в области информационных технологий и др. [9; 13; 15].

Однако здесь же возникает и очевидное соображение: ведь вся история советской и, позже, российской педагогики за последние полвека разве не предстает полной драматизма борьбой против догматического заучивания понятий, правил и принципов.

Более того, именно в результате этой борьбы возникли все известные на сегодняшний день концепции, включая *алгоритмизацию, поэтапное формирование умственной деятельности, развивающее и личностно-ориентированное обучение*. Но, тогда не есть ли современная версия компетентностного подхода очередной попыткой переименования безусловных достижений советской и российской педагогики в угоду сегодняшней конъюнктуре?

Словом, компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, не осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного *реформирования* образования на основании внедрения современных педагогических идей и концепций.

Видимо, обозначенное выше противоречие и явилось внутренним лейтмотивом многочисленных обсуждений компетентностного подхода, состоявшихся в 2002 году. Значимость этих событий определяется тем, что именно тогда была, по сути дела, сформулирована современная модель компетентностного подхода как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, внутренних противоречий и проблем [3; 7].

Не претендуя на исчерпывающее представление высказанных в то время идей (в том числе, представленных на IX Всероссийской научно-практической конференции "Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление"), сформулируем некоторое обобщенный образ наиболее значительных элементов компетентностного подхода в отечественной педагогике.

1) Естественным генетическим прообразом современных представлений компетентностного подхода считаются идеи общего и

личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи, компетенции рассматриваются как сквозные, вне - над - и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике, компетентностный подход воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, "предметного феодализма" и, одновременно, практико-ориентированная версия излишне "*романтических*" установок личностно-ориентированного образования.

2) Категориальная база компетентностного подхода непосредственно связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью содержания образования (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения). Соответственно, компетенция жестко коррелирует с культурным прообразом: так, например, культурно-досуговые компетенции рассматриваются как проявление европейской культуры, в то время как русская культура соотносится в большей степени с духовными компетенциями и общекультурной деятельностью.

3) Внутри компетентностного подхода выделяются два базовых понятия: *компетенция* и *компетентность*, при этом первое из них "включает совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов", а второе соотносится с "владением, обладанием человеком соответствующей

компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности".

4) В этом же контексте функционирует и понятие "образовательной компетенции", понимаемой как "совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально-значимой продуктивной деятельности" [20; 24].

В этой связи, образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);

общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);

предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

5) Формулировки ключевых компетенций и, тем более, их систем, представляет наибольший разброс мнений; при этом используются и европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Одновременно, в рамках начатого тогда же обсуждения [4; 25] выявились несколько групп существенных противоречий, в том числе:

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе, метапредметной) ориентацией педагогической практики (Е.А.Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельностной и развивающей направленности (Н.Д.Никандров, М.В.Богуславский, В.М.Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н.Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д.Никандров, И.И.Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И.Слободчиков, Т.М.Ковалева).

Однако наиболее показательным в обсуждении компетентностного подхода по-прежнему остаются два недостаточно оцененных обстоятельства, выявившихся в процессе дальнейших обсуждений.

Во-первых, компетентностный подход рассматривается как современный коррелят множества более традиционных подходов, в том числе: культурологического; научно-образовательного; дидактоцентрического; функционально-коммуникативного и др [6; 15].

Иначе говоря, выяснилось, что компетентностный подход, применительно к российской теории и практике образования, не образует собственную концепцию и логику, но предполагает опору или заимствование понятийного и методологического аппарата из уже сложившихся научных дисциплин (в том числе, лингвистики, юриспруденции, социологии и др.).

Во-вторых, и это обстоятельство едва ли не наиболее значительное, уже к 2003 году, когда в российском образовании актуализируется

обсуждение концепции профильного обучения на старшей ступени образования и закон о стандартах, компетентностный подход практически исчезает из поля зрения ученых и практиков.

Именно эти два обстоятельства заставляют нас переформулировать проблему компетентностного подхода иначе: не является ли последний качеством проекции иных реалий, и, в этой связи, каков его собственный смысл, условия актуализации и применения.

Для решения поставленной проблемы, необходимо обратиться к опыту реализации компетентностного подхода в странах Запада и, в первую очередь, США [8, 9, 10, 11].

При этом наша задача состоит не только и не столько в установлении прямых соответствий между российскими понятиями и их англоязычными эквивалентами, но - выявление специфического контекста, в котором формируется понятие компетентности и компетентностного подхода в странах Европы и США.

Как и прежде, не ставя перед собой задачу исчерпывающего определения всех аспектов этого подхода, остановимся на нескольких, на наш взгляд, наиболее значимых и содержательных отличиях.

1) Компетентностный подход рассматривается как диалектическая альтернатива более традиционному кредитному подходу, ориентированному на нормирование содержательных единиц, аналогичных российским представлениям об образовательном стандарте. Соответственно, оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфелей и др.).

2) Сама компетентность рассматривается как "способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности". Соответственно, компетенция предъявляется, в первую очередь, работодателями и обществом в виде некоторых специфических ожиданий, связанных с профессиональной деятельностью выпускника. Более того, именно уровень соответствия индивидуальных показателей - ожиданиям работодателя и общества и полагается в качестве основного показателя компетентности.

3) Ведущим понятием компетентностного подхода является "образовательные домены", при этом итоговая компетентность представляется совокупностью таких доменов, а каждый домен формируется как специфическая функция (аспект) будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей, используются следующие домены:

домен разработки учебных программ и методов обучения;

домен оценок и измерений;

домен информационной интеграции (связанный с использованием современных информационных технологий);

домен менеджмента и инновационной деятельности;

домен исследовательской деятельности.

В дальнейшем, каждый из доменов конкретизируется на двух или более уровнях. В частности, на следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). На последующем уровне четко фиксируются отдельные действия и свойства, требующиеся для успешной деятельности: определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др.

В заключение описания компетенций, как правило, приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни профессиональной компетентности (новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.).

4) Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, позволяющих практически организовать аттестационные процедуры. В рамках модели, определяются статус и условия применения всех методов контроля, в том числе:

тестирование; написания эссе и представления учебных портфелей; экспертизы практической деятельности; порядок написания и защиты аттестационных работ.

5) Наконец, наиболее значимой и примечательной особенностью компетентностного подхода является авторство соответствующих моделей: оно принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности. Соответственно, сама проблема компетентностного подхода обретает иное институциональное выражение: речь идет о системе, позволяющей достаточно объективно оценить пригодность каждого индивидуального соискателя - будущей деятельности, а также - выработать четкие критерии качества этой деятельности, позволяющие будущим работникам осуществлять целенаправленную подготовку для получения необходимого сертификата и получения признания в этой области [17; 21].

В рамках этой же проблемы, компетентностная модель содержит ясные указания относительно политики ассоциации, а также - требования к уровню подготовки экспертов для участия в аттестационных процедурах.

Обобщая все сказанное выше, мы можем сделать несколько выводов:

Во-первых, несмотря на видимую общность некоторых элементов компетентностного подхода и традиционных для российской педагогики представлений об умениях и навыках, эти феномены концептуально различны.

На философском уровне, мы можем говорить о том, что российская теория и практика профессионального образования (особенно, в высшей школе) в большей степени связана с классической университетской традицией, находящей свое обоснование в идеях платонизма, новоевропейского рационализма, философии культуры и др.

С другой стороны, компетентностный подход укоренен в неклассических представлениях позитивизма и прагматизма, современной теории менеджмента, тестологии. Несмотря на кажущуюся абстрактность, приведенное различие оказывает значимое влияние и на структуру описательных процедур. Так, российское педагогическое сознание в существенной степени - объектоцентрично, т.е. в большинстве используемых концепций, основным элементом содержания являются *объекты и знания о них*. Соответственно, и компетенция в российском смысле определяется как способ деятельности в отношении определенных объектов.

Если же обратиться к американскому опыту формулировки компетентностных моделей, то здесь на первый план выходит *действие, операция*, соотносящееся не с объектом (реальным или идеальным), но - с ситуацией, проблемой. Соответственно, объекты приобретают совершенно иной статус: это уже не естественные феномены, которые должны быть опознаны, описаны и классифицированы, но - рукотворные свидетельства овладения соответствующей компетенцией (планы, отчеты, аналитические записки).

Во-вторых, еще более значительно различается контекст и инфраструктура аутентичных версий компетентностного подхода и обсуждаемых в российском образовательном контексте моделей. В действительности, различны сами пространства концептуализации: в нашем случае речь идет о необходимости *научного обоснования* соответствующих понятий, в то время, как американская ситуация предполагает определение компетенций в рамках *многостороннего социального* диалога.

Несколько обобщая, можно утверждать, что понятия компетентности и компетенции трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, т.е. как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В то же время, компетентность в западной культуре рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени, государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг.

В-третьих, и этот вывод является закономерным обобщением всего сказанного выше, в той мере, в которой наличествует воля к повышению социальной и экономической эффективности образования, развитию кадрового ресурса российского общества, компетентностный подход неизбежно будет востребован. Проблема, однако, заключается в том, что понимание компетентностного подхода и стратегия его внедрения должны быть соотнесены не только с уже имеющимися научными разработками, но, в первую очередь, с происходящими изменениями нормативно-правового, экономического, социально-психологического статуса образования, перспективами восточно-европейской и всеевропейской интеграции, а также внутренними проблемами, ограничениями и рисками развития российского образования.

С учетом последнего вывода, единственной целью собственно научного обсуждения компетентностного подхода становится обсуждение внешних условий (инфраструктуры), при которых реализация компетентностного подхода может иметь смысл и значение в качестве инструмента модернизации российского образования, что, собственно, и является темой и целью нашей статьи [2; 6; 21].

В рамках этого, заключительного эпизода, мы попытаемся дать предварительные ответы на следующие вопросы:

в каком социокультурном пространстве возможно плодотворное использование компетентностного подхода и что, *de facto*, этот процесс будет означать;

с какими концептуальными (содержательными) проблемами связано внедрение компетентностного подхода, и на каких путях может быть найдено их решение;

каковы организационно-управленческие условия эффективной реализации компетентностного подхода.

Обращаясь к первому сюжету, мы должны вернуться к широкой общественной дискуссии, происходившей в последние несколько лет по поводу принятия закона о государственных образовательных стандартах среднего образования, и менее публичному недовольству научно-образовательного сообщества по поводу нового поколения образовательных стандартов.

Действительно, государственные образовательные стандарты являются объектом множества весьма серьезных упреков, но не о них сейчас речь. Проблема - и глубже и серьезней, она состоит в том, что в условиях крайней неоднородности российских регионов и российского социума, в целом, ни один документ "общего пользования" не будет удовлетворителен. Одновременно, в связи с продолжающимся

демографическим спадом, возрастает конкуренция на рынке образовательных услуг.

В этой ситуации, наиболее продуктивным и содержательным направлением решения множества взаимосвязанных проблем (в том числе, проблем компетентностного подхода) является разработка на локальном уровне стандартов образовательно-профессиональных компетенций. Разумеется, эти стандарты должны полностью обеспечивать реализацию государственных образовательных стандартов, но не только. Именно процесс разработки этих стандартов может оказаться той площадкой, на которой научно-образовательное сообщество, региональные и муниципальные органы управления образованием, бизнес и негосударственные организации смогут согласовывать свои интересы в сфере развития кадрового, шире того, человеческого потенциала соответствующих территорий. Эта деятельность может стать запускающим механизмом становления институциональной системы гражданского общества в образовании [20; 24].

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов. Так, например, государство имеет опыт разработки квалификационных характеристик, т.е. четких перечней знаний и умений, значимых с точки зрения получения диплома о государственной итоговой аттестации, в то время как для работодателя большее значение играют базовые коммуникативные, информационные компетенции, а также - наличие опыта работы по специальности и рекомендаций. Сами выпускники в ситуации анализа образовательных достижений в большей степени ориентируются на престижность соответствующего диплома и возможности продолжения образования. Именно поэтому, социально-личностные, экономические,

общенаучные и профессиональные компетенции не только отличаются по своему составу, но, что гораздо более важно, связаны с потребностями разных субъектов и, соответственно, для получения объективной оценки, требуют различных по содержанию и структуре диагностических процедур. Важно отметить, что аттестационные процедуры в рамках компетентностного подхода могут носить как индивидуальный (тестирование, курсовые и дипломные проекты, рейтинги и др.), так и институциональный характер (общественная экспертиза деятельности, аттестация и лицензирование, рейтингование образовательных учреждений и др.) [17; 20; 25].

Еще одна немаловажная проблема внедрения компетентностного подхода связана с обеспечением преемственности между существующей нормативно-правовой базой аттестационных процедур и вновь развиваемыми подходами, в связи с чем, решения не могут не иметь компромиссного характера. Так, в результате анализа существующих стандартов СПО и ВПО в области педагогического образования, мы пришли к выводу, что наиболее оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов будет трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

1) Характеристика базового уровня компетенции, соответствующего общей ориентировке выпускника в будущей деятельности, знанию основных нормативов и требований, а также - наличию общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире. Соответственно, базовая компетенция определяется по отношению к объектам (законодательным актам, научным текстам и пр.), при этом используются следующие показатели:

воспроизведение основных идей документов, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;

соотнесение информации - с источником (т.е. знание того, где соответствующая информация может находиться);

комментирование текстов (т.е. соотнесение нормативов - реальным событиям, выявление проблем и противоречий и др.).

2) Характеристика промежуточного уровня компетенции, соответствующего правильным действиям в некоторых типовых, стандартных ситуациях. Соответственно, для определения промежуточного уровня вводится представление о критериях (т.е. обобщенных формулах действий) и показателях (т.е. материализованных продуктах действий). Показателями сформированности соответствующих критериев являются:

уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение их применения в практических ситуациях;

решение практических задач преподавательской деятельности;

решение теоретических задач в связи с профессиональной деятельностью;

элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе, написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спорных ситуаций.

3) Характеристика профессионального уровня компетенции, соответствующего морально-психологической (мотивационной), интеллектуальной и коммуникативной готовности к профессиональной деятельности. С этой точки зрения, выделяются следующие критерии:

обсуждение профессиональных проблем и уточнение задач профессиональной деятельности;

прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;

проектирование сложных процессов;

благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.

В целом, компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где, например, отдельным знаниям - сопоставлены объекты, критериям практической подготовки - конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам - данные психологических тестов, собеседований и др.

Ситуация оказывается еще более сложной и многогранной, если компетенции дифференцированы по уровням общности (например, общепрофессиональные, профессиональные, специальные) или типу (общеобразовательные, профессиональные, личностные). Здесь достижение любого согласованного решения потребует привлечения не только психолого-педагогических концепций XX века, но также - методов современных гуманитарных наук, в том числе, социологии, социальной психологии, культурологии и др. [12; 16; 22].

В заключение сделаем несколько замечаний относительно организационно-управленческого обеспечения процесса. Вполне очевидно, что ни одно из решений не является абсолютным и неизменным и должно предполагать возможность поэтапной реконструкции, обновления, не реже 1 раза в 5 лет, т.е. срока, когда обновляется вся нормативно-правовая база образования.

Менее очевидным, но не менее значимым представляется создание в каждой локальной образовательной системе Совета по качеству, в компетенцию которого входило не только регулярное обсуждение проблем компетентностного подхода, но и более широкой проблематики, связанной с качеством образования и способами его оптимизации.

Наконец, немаловажным обстоятельством, непосредственно влияющим на содержательность всех процедур, является оформление субъектности на всех уровнях образовательной, управленческой, социальной и иной деятельности.

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

Около 13% респондентов затруднились определить данное понятие.

Выясняя отношение респондентов к необходимости формирования толерантной культуры отдельного человека, человечества в целом именно в современных условиях цивилизационного развития, мы частично подтвердили предположение о том, что значительное число студенчества данную проблему рассматривает как одну из приоритетных, требующих решения на различных уровнях (планетарном, государственном, региональном, личностном) [4; 6; 17].

При этом, как уже упоминалось выше, опрошенные студенты толерантную культуру рассматривают как важный современный императив и культурную универсалию.

Конкретные факты по сути вышеозначенной проблемы таковы: 38,4% респондентов считают, что решение проблемы формирования толерантной культуры человечества не терпит отлагательства; столько же респондентов затруднились однозначно ответить на этот вопрос, однако склоняются к тому, что проблему формирования толерантной культуры надо решать, но ни как приоритетную; чуть больше 20% респондентов не

считают данную проблему архиважной, аргументируя, что на земле есть более важные проблемы.

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

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

Таблица 1

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

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

Сравнение данных, размещенных в таблице 1, позволяет судить о том, что уровень толерантной культуры выделенных социальных субъектов респонденты оценивают приблизительно одинаково, характеризуя его как паритет между «средним» и «низким». Хотя, уровень толерантной культуры студенчества респондентами оценен несколько

выше, чем у основной массы населения. Можно согласиться с адекватностью их оценки, т.к. основная масса населения структурно более разнообразна, чем студенчество как социальная группа и включает в себя маргинальный и люмпен-пролетарский слои, численность которых, к сожалению, пока еще высока.

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

Однако, абстрагируясь от самооценки респондентов, следует отметить то обстоятельство, что теоретический анализ проблемы толерантной культуры, анализ данных эмпирических исследований, проводимых в различных регионах, и данных нашего исследования позволяют рассматривать проблему формирования толерантной культуры как архиактуальную [6; 17].

Корреляционный анализ ответов респондентов на другие вопросы анкеты является свидетельством тому. Например, 89,4% ответивших на вопросы анкеты студентов считает, что у современного человечества имеются проблемы, присущие всем странам.

В иерархии проблем, выделенных респондентами, первые места занимают такие проблемы, как: преступность (1-е место), терроризм (2-е место), экологические и техногенные катастрофы (3-е место). Далее - войны, смертность, жестокость, безграмотность, перенаселенность отдельных территорий. При этом 43,4% респондентов полагают, что

основные проблемы человечества провоцируются глобализационными процессами.

Важной задачей нашего исследования являлось выяснение представлений студентов о наличии взаимозависимости между *безопасностью* и *толерантностью* как средствами обеспечения безопасности. Понятие безопасности и, в частности, комплексной безопасности для респондентов априорно было сформулировано. Им надлежало ответить на вопрос, считают ли они, что для обеспечения комплексной безопасности субъектов и объектов образовательной сферы необходимо культивировать толерантную культуру и развивать толерантность каждого субъекта. Более 80% респондентов ответили на вопрос положительно, что можно интерпретировать как признание ими связи между вышеозначенными явлениями и взаимообусловленности этих явлений. Однако, в исследовании определенная часть опрошенных студентов (около 10%) такой связи не усматривает, ими дан отрицательный ответ. Столько же процентов респондентов ответило, что они над этой проблемой не задумывались. Можно предположить, что данная часть респондентов исследования достаточно индифферентна в отношении изучаемой проблемы.

Следует заметить, что количество опрошенных студентов, для которых характерна индифферентная позиция при ответах на те или иные вопросы анкеты, колеблется в пределах 10-22%. Интерпретируя эти количественные показатели исследования, можно, с одной стороны, утверждать, что они не вызывают определенной тревоги. С другой - индекс индифферентности сам по себе опасен, ибо «с молчаливого согласия происходят всякие преступления». А как ранее уже упоминалось, индифферентность и толерантность - понятия взаимоисключающие друг друга.

В процессе конкретизации представлений студентов о связи понятий толерантности и безопасности, мы задались целью выяснить, не является ли отсутствие толерантной культуры, толерантности в обществе причиной возникновения экстремизма и крайней формы его появления терроризма как угроз современности.

Однозначный утвердительный ответ получен от 16,4% респондентов; 48,2% - ответили «скорее да, чем нет»; 11% респондентов дали отрицательный ответ; позиция 2% опрошенных - «нет» и 22,4% респондентов не задумывались над этой проблемой. Ответившие положительно на данный вопрос, выделили факторы, вызывающие возникновение экстремизма и терроризма. Среди них, первые пять ранговых мест отведены таким факторам, как: религиозный фанатизм, неравенство в обществе, передел государственных границ и сырьевых ресурсов, социальная неудовлетворенность населения, политические и экономические амбиции, далее - низкий уровень духовности, авторитарные стили управления и взаимодействия, прагматизм, правовой и политический нигилизм, разрегулированность семейных ценностей.

Факторный анализ причин экстремистского поведения, выделенных респондентами, позволяет сделать вывод о том, что респонденты достаточно адекватно оценивают взаимообусловленность таких феноменов, как толерантная культура и экстремизм, являющийся одной из серьезнейших угроз современности, а также предлагают исчерпывающий набор основных причин возникновения интолерантного поведения отдельных людей, организованных и стихийно возникающих социальных субъектов [22; 24].

Однако предложенная ими иерархия факторов возникновения экстремизма и терроризма вызывает желание поставить несколько важных для размышления вопросов: почему современная, образованная часть

молодежи не рассматривает в качестве приоритетного фактора *низкий уровень духовных ценностей?*

Этот же вопрос можно было бы поставить и в отношении такого фактора, как *разрегулированность семейных ценностей. Правовой и политический нигилизм* как причина, провоцирующая интолерантные отношения различных субъектов также, на наш взгляд, заслуживает более высокой ступени на иерархической лестнице факторов.

С одной стороны, ответы на поставленные вопросы достаточно сложны, как и сложны для определения сами понятия толерантности, интолерантности. Об этом мы рассуждали в теоретической части нашего исследования. С другой - ответ лежит на поверхности. Думается, что опрашиваемые респонденты, в определенной мере, в своих суждениях нарушают логическую связь «причина - следствие». Именно духовный потенциал личности любого социального субъекта вызывает мотив «передела - не передела» государственных границ, «захвата - не захвата» сырьевых рынков и т.д.

Это суждение, вероятно, оказалось вне поля зрения респондентов, хотя значительная часть из них при определении понятия «толерантность» указала на мировоззренческую его природу. Поэтому в современных условиях общественного развития мировоззренческой составляющей толерантной культуры следует уделять больше внимания в процессе воспитания молодежи.

Одним из аспектов нашего исследования являлось изучение осведомленности респондентов о наличии объединений и организаций экстремистской направленности в нашем регионе и предрасположенности студенческой молодежи к участию в их деятельности [6; 15].

Анализ ответов на вопросы из данного кластера (блока) анкеты позволяет констатировать следующее: 27,2% опрошенных студентов

осведомлены о наличии таких объединений. При этом 9,4% — отмечают осведомленность о деятельности религиозных объединений; 3,4% - этнических; 11,2% - политических; 9,4% - националистических; 16,7% - хулиганских; 8,4% - культурологических (субкультурных, контркультурных).

Среди причин, побуждающих разных людей, в том числе знакомых респондентов, к участию в деятельности этих объединений выделены такие: неуверенность в себе, в своем будущем, желание самореализоваться, разрыв с семьей, желание изменить общество, религиозные убеждения, желание найти защиту от различного рода посягательств (причины перечислены в иерархическом порядке). Около 58% респондентов ответили, что не знают о существовании каких-либо организаций, включая официальные молодежные объединения, 14,8% - отказались ответить на данный вопрос.

Интерпретация выше представленных статистических данных позволяет констатировать тот факт, что значительная часть респондентов в ареал проблем индивидуального и регионального характера не включает проблемы, связанные с экстремизмом. Абстрагирование молодежи от данных проблем можно оценить двояко: как позитивное явление и как антипод ему.

Позитивность заключается в том, что отсутствие интереса у молодежи к такой стороне общественной жизни будет выступать сдерживающим фактором ее участия в действиях экстремистской направленности. С другой стороны, политическая и социальная индифферентность наиболее активной и мобильной части населения может стать основой для расширения асоциальных действий тех субъектов, которые утвердили себя в этой области. При структурировании видов толерантности, выделен такой ее уровень как квазитолерантность, главной

характеристикой которой является индифферентность. По этому признаку у большинства наших респондентов условно можно зафиксировать именно этот уровень толерантности.

Интерес для решения задач нашего исследования представляют ответы респондентов на вопрос, возникала ли у них мысль о вступлении в какую-нибудь из асоциальных организаций. Около 70% ответивших на данный вопрос отвергает такую идею; 3,8% - заявили, что они часто думают об этом; более 20% -отметили, что не задумывались над этой проблемой.

Цифровыми данными исследования подтверждается наше предположение о том, что предрасположенность к асоциальным действиям у студенческой молодежи нашего региона низка. Однако тот факт, что около 4% респондентов на уровне мысли допускают возможность участия в деятельности экстремистского характера, должен настораживать и региональную общественность, и, в первую очередь, социальных субъектов, включенных в образовательную сферу.

Уточняя, что может подтолкнуть студентов к вступлению в какую-нибудь организацию экстремистской направленности, если бы у них появилось такое желание, мы получили следующую фактологию: на первое место респонденты поставили такой мотив, как «желание изменить общество», далее «потребность в самореализации», «разрыв с семьей», «потребность в защите от всевозможных посягательств, угроз». Другие мотивы выражены недостаточно значимо.

Компаративный анализ личностных мотивов участия респондентов в деятельности асоциальных организаций и представлений респондентов о мотивах участия в такой деятельности студенческой молодежи и населения в целом позволяет сделать вывод о том, что по содержанию и набору

мотивы совпадают. Однако их иерархическое расположение имеет некоторые различия.

Теоретико-эмпирический анализ проблемы толерантности позволяет сформулировать некоторые выводы.

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

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

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

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

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

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

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

- Предрасположенность студенческой молодежи региона к асоциальным действиям, по мнению респондентов, низка. Большинство из респондентов отвергают мысль личного участия в экстремистском движении. Однако респонденты фиксируют факторы, способные повлиять на мотив участия в деятельности асоциальных объединений.

Выводы по главе

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

молодежи не рассматривает в качестве приоритетного фактора *низкий уровень духовных ценностей?*

Проведенное исследование позволяет констатировать то, что проблема формирования толерантной культуры остро стоит перед здравомыслящими людьми и требует более глубокого теоретического и эмпирического анализа. Толерантность как мировоззренческая основа и культурная универсалия любой общественной системы должна рассматриваться в качестве инструмента предупреждения социальных и иных угроз. Поэтому вопрос формирования толерантности, толерантной культуры всех социальных субъектов (индивидов, групп, общностей, государств и т.д.) является приоритетным для всего человеческого сообщества.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.

2. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера / Базавлуцкая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А. - Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). -2017. Т.8 № 7 С. 5-25.

3. Базавлуцкая Л.М. Система формирования современного менеджера в образовательном пространстве: Монография/ Л.М.Базавлуцкая; - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017.- 180с.

4. Базавлуцкая Л.М. Сравнительный менеджмент: учебное пособие для студентов очной и заочной формы обучения высших учебных

заведений по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» / Базавлуцкая Л.М.; – Челябинск: Изд-во «Цицеро»- Челябинск, 2017.- 97с.

5. Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: коллективная монография / В.В. Садырин, Е.А. Гнатышина, В.А. Белкин, и др. - М.: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. - 437 с. - ISBN 978-5-85716-991-9

6. Бодрилин, А.П. Проблема толерантности в свете учения о ценностях / А.П. Бодрилин // Вестник РУДН, Философия. - 1991. -№1.

7. Быстрицкий, Е.К. Конфликт культур и философия толерантности / Е.К. Быстрицкая // Казахская цивилизация. - 2007. -№ 4 (28). - С. 18-22.

8. Декларация принципов толерантности, утверждена резолюцией 5.61. Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г.

9. Демцура, С.С., Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги / С.С. Демцура, Е.Ю. Дмитриева, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлуцкая, Л.А. Полуянова. - Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. - Т.7. - № 3(24). - С. 276-280.

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

11. Корнеев Д.Н., Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования /Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева.- Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: Сборник материалов Всероссийской научно-

практической конференции с международным участием. - 2015.- С. 190-199.

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

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

14. Корнеева Н.Ю. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика: сборник научных трудов по материалам 1 международной научно-практической конференции, 2016. – С. 4-9

15. Кукушкин, В.С. Воспитание толерантной личности в поликультурном социуме / В.С. Кукушкин. - Ростов на/Д, 2002.

16. Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицеро» Свердловский пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 273 с. - ISBN 978-5-91283-472-1

17. Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги /Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Алексеева Л.П.,

Базавлуцкая Л.М., Полуянова Л.А.; Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. - Т.7. - №3 (24). - С. 276-280.

18. Рябина Е.В. Возможности совершенствования системы мотивации персонала в организации/ Проблемы экономики, управления и права современной России: сб. ст. по итогам Регион. науч. – практ. конф. 11-12 ноября 2016. – Челябинск: Изд-во ОАНО ДПО «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 152–158.

19. Рябчук, П.Г. и др. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов/П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

20. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография / А.И.Тюнин; - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.

21. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности / Н.В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. - № 16(71). – 160-169

22. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской 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.

23. 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.

24. Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе (2001-2005 годы)». - М., 2000.

25. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 312 с.

ГЛАВА 2.

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕНДЕНЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

В рамках обеспечения национальной безопасности и молодежной политики системы образования, образовательные учреждения включены (непосредственно или опосредованно) в целую систему федеральных экспериментов: эксперимент по совершенствованию структуры и содержания общего образования, профилизации старшей ступени общего образования, введение портфолио, института единых государственных экзаменов как механизма знаний обучающихся, разработка целевых федеральных и региональных программ, создание образовательных округов и др.

В связи с этим обратимся к анализу исследований, в которых определены основные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования.

1. Управление инновациями. Инновационные процессы, определяющие реформирование российского образования, не смогут обеспечить системных, устойчивых результатов без распространения практики нововведений на уровень управления образовательными системами. Исследователи в области управления образованием отмечают две современных стратегии управления:

а) активно-приспособительная, в которой управленческая система ориентируется преимущественно на изменения внутри образования, стремится приспособить его к изменениям внешней среды: социальной, культурной, правовой, экономической;

б) активно-адаптирующая, в которой инновации на управленческом уровне направлены не только на изменение системы образования в соответствии с потребностями внешней среды, но воздействуют на внешнюю для образования среду с целью использования ее возможностей для реализации образовательных целей.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным учреждениям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учреждений ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует

нововведения на достижение общего результата в образовании, более адекватна.

Системная стратегия прогнозирует изменение требований к образованию в перспективе, использует метод программно-целевого планирования на среднесрочную и более отдаленную перспективу, определяет приоритетные звенья, позволяющие реорганизовать образование в целом, обеспечивает согласование связей между различными нововведениями.

2. Создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности

Опыт стран Европейского Союза в области разработки системы отслеживания качества образовательной деятельности многообразен и имеет свою историю в каждой стране, определяемую особенностями и традициями национальных систем образования, и принятыми механизмами его регулирования. Система квалификаций - это инструмент для разработки и классификации квалификаций, основанный на наборе критериев для уровней освоенного обучения. Этот набор критериев может содержаться в описании квалификаций или может быть оформлен в отдельный набор описания уровней.

Международная стандартная классификация образования (МСКО - ISCED) - это принятая ЮНЕСКО рамочная классификация для унификации описания, представления и сравнения систем образования в терминах статистических показателей/индикаторов, основанных на системе определений и критериев. Международная стандартная классификация образования (МСКО - ISCED) выделяет семь уровней образования:

- 0 - до начальное образование;
- 1 - начальное образование или первая ступень основного образования;

2 - неполное среднее образование, или вторая ступень основного образования;

3 - полное среднее образование;

4 – после среднее третичное образование;

5 - первая ступень третичного образования;

6 - вторая ступень третичного образования.

Однако данной классификации недостаточно для сопоставления квалификаций с целью обеспечения как образовательной, так и трудовой мобильности граждан.

В настоящее время идет разработка европейской системы квалификаций, которая вызвана необходимостью реализации стратегии обучения в течение всей жизни: стратегия обучения в течение всей жизни в постиндустриальном обществе охватывает все формы и способы целенаправленного обучения (формальное, неформальное, спонтанное; любое целенаправленное обучение), осуществляемых на постоянной основе, необходимых для личностного и профессионального развития и дальнейшего трудоустройства, а также является основной стратегией, определяющей парадигму образования в XXI веке.

Европейская система квалификаций (ЕСК) является рамочной конструкцией, описывающей обобщенную структуру квалификаций образования всех уровней, сопоставимую с национальными системами квалификаций образования.

Разработка европейской системы квалификаций осуществляется в рамках Копенгагенского процесса на основе широкомасштабных исследований и обобщения практики и наработок в различных странах Европейского Союза.

В европейских странах происходит активная разработка национальных систем квалификаций, направленных на упорядочение существующего разнообразия форм образования и обучения.

Национальная система квалификаций (страны ЕС) - это организованные в единую структуру описания квалификаций, признаваемые на национальном и международном уровнях, посредством которых осуществляется измерение и взаимосвязь результатов обучения и устанавливается соотношение дипломов, свидетельств (сертификатов) об образовании.

Ее задача состоит в обеспечении возможности выстраивания множественных траекторий обучения, приводящих к получению конкретного уровня квалификации и повышению квалификационного уровня, а также четких процедур официального признания полученных квалификаций. Эти системы служат задачам обеспечения качества.

Целями национальных систем квалификаций являются:

- установление общенациональных стандартов и набора компетенций;
- совершенствование качества профессионального образования и обучения;
- обеспечение системы взаимодействия и сравнимости квалификаций путем их сопоставления между собой;
- расширение и обеспечение доступности к обучению, перехода на следующий уровень обучения.

Самые острые экзистенциальные проблемы современного человека – проблемы утраты человеком собственного мира, утраты восприятия своей общности, утраты смысла бытия. Кроме того, современный человек переживает отстранение не только от человеческого мира, но также страдает от внутреннего мучительного убеждения в собственной

отчужденности от мира природы, подчеркивают экзистенциалисты. Отсюда, от отчуждения от природного мира, идут корни потери собственного мира, связанного и с недостатками общения, и с трудностями в межличностных отношениях. Связь человека с миром стала лишь технической. Следовательно, утверждение человека как существующего в мире, открытие человека как существа, взаимосвязанного с миром, становится ключевой экзистенциальной задачей учителя.

В словарно-справочной психологической литературе феномен отчуждения трактуется как проявление таких жизненных отношений субъекта с миром, при которых продукты его деятельности, он сам, а также другие индивиды и социальные группы, являясь носителями определенных норм, установок и ценностей, осознаются как противоположные ему самому – от несходства до неприятия и враждебности [7; 8; 10]. Так, в общепринятом значении термин «отчуждение» используется для описания чувства изоляции от других людей.

Следует уточнить, в психологии понятие отчуждения впервые использовано З.Фрейдом при объяснении особенностей патологического развития личности в условиях чуждой и враждебной ее естественной культуре природе. Следствие каждого невроза – отдаление больного от реальной жизни, его отчуждение от действительности. Феноменологически отчуждение выражалось в невротической потере субъектом чувства реальности происходящего (дереализации) или в утрате своей индивидуальности (деперсонализации) [15]. Развивая идеи Фрейда, Э.Фромм сформулировал понятие бегства от свободы, подтвердил связь между неврозом и отчуждением и пришел к выводу, что в самом широком смысле любой невроз можно считать следствием отчуждения.

Э.Фромм, существенно расширяя сферу применения понятия, дает развернутое психологическое описание субъективных проявлений

отчуждения, развивая философские идеи К.Маркса об отчуждённом характере труда. Согласно Э.Фромму, отчуждение индивида выступает в пяти формах: отчуждение от ближнего, от работы, от потребностей, от государства, от себя. Э.Фромм охарактеризовал отчужденного человека как не участвующего ни в планировании трудового процесса, ни в его результатах, почти никогда не соприкасающегося с произведенным продуктом в целом. Как результат бессмысленности и отчужденности труда возникает стремление к абсолютному безделью. Человек ненавидит свой труд потому, что чувствует себя узником и жертвой обмана.

В экзистенциальной философской традиции (М.Хайдеггер, Ж.-П.Сартр, М.Бубер, П.Тиллих, Г.Марсель) отчуждение трактуется двояко: в контексте нереализованных возможностей бытия человека и в контексте преодоления препятствий на пути к их реализации.

Так, например, в трактовке Г.Марселя отчуждение рассматривается сквозь призму феноменологии проявляющих его культурных и ментальных характеристик внутренней организации личности, через идеальный конструкт «проблематического человека». Антропологическая концепция Г.Марселя представлена как феноменология двух модусов человеческого существования, противопоставляемых друг другу по критерию аутентичности, причем, модус обладания является искаженной копией модуса бытия и представляет собой онтологическую базу отчуждения.

Ж.-П.Сартр связывает понятие отчуждения с субъективным опытом, возникающим при встрече с Другим. Моё «отчуждённое Я», предстающее другому как объект, не совпадает с моим реальным Я, и я отрицаю его, однако в самом акте отрицания я признаю его частью себя, и «это отчуждённое и отрицаемое Я является одновременно моей связью с другим и символом нашего абсолютного Главаения» [9].

Американский психолог С.Мадди описывает отчуждение как экзистенциальный невроз, суть которого состоит в отказе человека от совершения творческого выбора в пользу неопределённости, связанной с осуществлением уникального смысла собственной жизни, в результате чего последняя приобретает конформистский характер, становится осуществлением биологических потребностей и социальных ролей. С.Мадди выделяет четыре качественно своеобразные формы отчуждения – вегетативность, бессилие, нигилизм и авантюризм [5].

С понятием отчуждения пересекается понятие смыслоутраты, рассматриваемое как смысловое отчуждение – такое состояние системы взаимоотношений человека с миром, при котором ценностные смысловые отношения не осуществляются человеком или не являются ведущими принципами регуляции его жизнедеятельности [Д.Леонтьев, Е.Осин, 2007].

Смыслоутрата, по мнению В.Франкла – причина многих психических отклонений, в частности – «ноогенного невроза» как следствия «экзистенциального вакуума». «Мы можем утверждать следующее: если у человека нет смысла жизни, осуществление которого сделало бы его счастливым, он пытается добиться ощущения счастья в обход осуществлению смысла, в частности с помощью химических препаратов» [14].

Таким образом, отчуждение в экзистенциальном аспекте рассматривается как субъективный феномен, при котором человек становится отстраненным от самого себя, утратил связь с самим собой, другими людьми, внешним миром. Экзистенциальное отчуждение связано с разъединенностью человека со своим истинным «Я», которая может быть следствием подсознательного желания поступать «правильно» и соответствовать требованиям других людей [8].

Понятие отчуждения характеризует эту ситуацию в ее онтологическом аспекте как распад внешних и внутренних связей в структуре жизненного мира личности, соединяющих жизнь индивида с более широкими контекстами мира, общества, других людей и сферы трансцендентного, а также скрепляющих ее в единое целое, то есть распад ее связанности и связности. Помимо общего смыслового отчуждения, касающегося жизнедеятельности в целом, можно говорить о смысловом отчуждении, проявляющемся в отдельных сферах жизни или отдельных видах деятельности, таких как трудовая или учебная деятельность, общение, самопознание и др. [4].

Особое внимание обращает на себя проблема отчуждения личности в образовании. Но поиск литературы по теме показал, что проблема отчуждения личности (как учителя, так и ученика) в образовании не является предметом активного анализа и исследований в психологии и педагогике.

В социально-психологическом аспекте в литературе проявления отчуждения отождествляются с дискомфортом, дисгармонией, когнитивным диссонансом, фрустрацией, дистантностью.

Е.Фанталова видит причины отчуждения, дискомфорта в расхождении между ведущими жизненными ценностями и доступностью достижения поставленных целей. В данном аспекте на основании соотношений параметров «Ценность» и «Доступность» Е.Фанталова экспериментально доказывает, что состояние внутреннего конфликта – это, прежде всего, состояние «разрыва» между потребностью в достижении внутренне значимых ценностных объектов и возможностью такого достижения в реальности [12].

Характеризует отчуждение и состояние когнитивного диссонанса, «когда у человека одновременно имеются некоторые установки или

знания, несогласующиеся между собой, или когда возникает конфликт между убеждениями и внешним поведением» [13].

Наличие когнитивного диссонанса у человека говорит о нарушении закона равновесного состояния, т.е. естественного стремления человека к сбалансированности своих мыслей, чувств и поведения. Это подтверждается положениями из теории когнитивного диссонанса Л.Фестингера. Их суть в том, что положительное эмоциональное переживание возникает у человека тогда, когда его ожидания подтверждаются, а когнитивные представления воплощаются в жизнь, т.е. когда реальные результаты деятельности соответствуют намеченным, согласуются с ними.

Отрицательные эмоции возникают и усиливаются в тех случаях, когда между ожидаемыми и действительными результатами деятельности имеется расхождение, или диссонанс. Субъективно состояние диссонанса переживается как дискомфорт, и он стремится как можно скорее от него избавиться. Выход из этого состояния может быть двояким: или изменить когнитивные ожидания и планы таким образом, чтобы они соответствовали реально полученному результату, или попытаться получить новый результат, который бы согласовывался с прежними ожиданиями [13].

С отчуждением связывают тревожность, сопровождающуюся ожиданием неблагополучия, предчувствием грозящей опасности (А.М.Прихожан, В.М.Астапов др.). Наличие тревожности как устойчивого образования свидетельствует о нарушениях в личностном развитии, что вызвано неудовлетворением ведущих потребностей и препятствует полноценной жизнедеятельности и здоровому общению. Экспериментально подтверждено, что тревожность у детей отрицательно влияет на их деятельность, успеваемость в школе и социальную

адаптацию. Во внутришкольной среде на тревожность как состояние оказывают воздействие атмосфера в классе, позиция и поведение педагога, неудовлетворенность ребенка своими оценками [1; 6].

Современными педагогами представлена на обсуждение проблема отчуждения в образовании, но, по нашей оценке, эта тема, в большей степени, рассматривается с внешней, организационной ее стороны (Ю.Турчанинова, К.И. Подбурцкая). Обсуждаются проблемы отчуждения и учащегося, и учащего:

- от учебного предмета, который уже стоит в расписании, и его нужно изучать;

- от класса, где собраны учащиеся на только основании их биологического возраста, и учитель вынужден обучать не им собранную группу;

- от урока как «насильственной дискретности», препятствующей погружению в изучаемый материал и др.

То есть подчеркивается отчуждение субъектов образовательного процесса от всей классно-урочной системы обучения. Тип образования в такой системе авторы называют личностно-отчужденным, с этим названием стоит согласиться, и указывают, что в мировой образовательной практике все же существуют личностно-ориентированное образование [11].

Л. Бережнова связывает отчуждение в образовании с реакцией субъектов образовательной деятельности на дискомфорт в процессе обучения. Соппротивление школьника автором рассматривается как одна из форм отчуждения в образовании, проявляется в нежелании посещать школу, отвращении к учебному труду. Отчуждение учащегося от школы может быть последствием длительной депривации в образовательном пространстве. Депривация, в свою очередь, в образовательном

пространстве – это явление педагогической действительности, характеризующееся присутствием внешних факторов, ограничивающих возможности удовлетворения личностно значимых потребностей обучающегося. Депривация в образовательном пространстве вбирает в себя разные виды депривации и объединяет нескольких видов, которые наслаиваются, сопрягаются друг с другом, образуя при этом типичные депривационные условия [2].

Но именно экзистенциальные аспекты отчуждения, по нашей оценке, нуждаются в большем внимании. В этом случае ответственность за свои отношения, свои действия и мысли принимает на себя конкретная личность, конкретный учитель. То, что я в силах изменить, где я делаю свой выбор, за что несу ответственность – это определение смыслозначимости своего образования, определение авторской позиции в отношениях с моим учеником.

Субъектность участников образовательного процесса, их авторская позиция в деятельности, осознанное и ответственное понимание необходимости выстраивания глубинных отношений в системе «учитель-ученик» – это то, что предполагает особое внимание к отношениям педагога и его ученика, вызывает необходимость анализа этих отношений как системы, способной и разрушать, и осуществлять личность.

Полагаем, что личностная отчужденность ребенка от школы не связана ни с дискретностью учебного процесса (делением на уроки), ни с основанием деления детей на классы (по возрасту), ни с нормами численности и нормами продолжительности урока (что больше можно считать причиной отчужденности учителя), ни с классно-урочной системой обучения, в общем, ее виде. Отчужденность порождается экзистенциальными переживаниями несогласованных отношений с другими людьми внутри образовательного учреждения, с потерей чувства

собственной значимости как следствия этих отношений. Быть отчужденным – значит, не чувствовать связи с близкими, ощущать самоутрату.

Экзистенциальное видение психолого-педагогического аспекта проблемы отчуждения заключается в анализе отчуждения личности как феномена отношений в системе «учитель-ученик».

Суть образовательного процесса, его значение для осуществления и утверждения личности, нельзя описать лишь объективными, внешними терминами. Образовательный процесс характеризуется, в первую очередь, системой значимых отношений учителя и его ученика, которые они сами создают, и, в которых они осуществляют себя.

В контексте исследования отчуждения личности как следствия чуждых, несогласованных отношений учителя и ученика в предметном рассмотрении нуждаются формы:

- отчуждение как ситуация отдаления и разъединения с окружающим обществом, ощущение недостатка теплых отношений с другими; противопоставление индивида другим индивидам, группе, обществу;

- отчуждение как утрата своей индивидуальности, отдаление человека от самого себя; самоотчуждение.

Особый случай – *самоотчуждение* как потеря человеком чувства собственной субъектности в общении со значимыми для себя людьми. Именно самоотчуждение, утрата себя – ключевая экзистенциальная проблема человека. Человек в состоянии *самоутраты* переживает свою невозможность обладать подлинной свободой самовыражения, самопроявления.

И реакции отчуждения, и самоотчуждения, безусловно, разрушительны для личностного развития ребенка, отрицательны для его самоосуществления. Но, если отчуждение можно рассматривать как

проявление жизненных отношений с непонятыми, непринятыми, чуждыми мне людьми, и не всегда это «покушение» на мою глубинную сущность, то самоотчуждение – это утрата субъектности, потеря моего авторства, смысла, разрушение моей сущности; это значит, *я не понимаю, не принимаю себя*. Быть отчужденным от самого себя – значит быть отрезанным и от мира, не имея возможности воспользоваться своими человеческими силами.

Быть отчужденным – значит быть беспомощным, неспособным активно воздействовать на окружающий мир, на вещи и на людей; это значит, что мир может посягнуть на мои права, а я не могу защититься, – пишет Э. Фромм [16, 20].

Реакции ребенка на чуждые отношения с учителем могут проявляться в активной и пассивной формах. Пассивные реакции выражаются в замкнутости, закрытости, скупости чувств, низкой самооценке, страдании, отчаянии, одиночестве, обособленности, безразличии, отстраненности, изоляции. Активные реакции выражаются в агрессивности, гневе, ненависти, открытой конфронтации, физическом сопротивлении, грубости, конфликтах, «бунтах».

Эти человеческие реакции, их проявления и выражения лишь подтверждают, что человек не в состоянии воспользоваться своими человеческими силами для установления связи с миром, другими людьми, с самим собой. Человек становится беспомощным и бессильным, поэтому самой глубокой его экзистенциальной потребностью является преодоление отчуждения. В обратном случае, ни о каком самоосуществлении личности в таких состояниях не может быть и речи.

Активной формой отстраненности человека Э. Фромм называет *деструктивность личности* как «извращение жизненного импульса, энергия неизжитой жизни, трансформированная в энергию, направленную

на разрушение жизни» [16, 23]. Импульс к разрушению других, по мнению философа, проистекает из страха быть разрушенным ими. Деструктивность является результатом «более интенсивной и более полной блокировки плодотворности, чем отстраненность» [16, 23].

Деструктивное поведение личности – это наиболее активная реакция отчуждения, характеризующая в целом все разрушительные действия человека.

В общем значении, деструктивный (от лат. *destructivus*) – разрушительный, нарушающий нормальную структуру чего-либо.

Деструктивность в психологии – разрушительные механизмы человеческой психики; форма неосознаваемого саморазрушительного поведения человека. В психологических теориях деструктивного поведения представлены две позиции:

1) деструктивность может быть спонтанной и связанной со структурой личности (Э. Фромм);

2) деструктивное поведение – это всегда производная вторичная реакция, некой изначальной деструктивности личности нет (А. Маслоу).

Педагогическая позиция в определении деструктивности личности и ее источников в образовательном процессе предполагает рассмотрение деструктивности именно как вторичного феномена, как ответную реакцию на обстоятельства извне. Такой подход означает, что за любыми деструктивными проявлениями существует вполне определенная причина.

Если проявления деструктивного поведения не связаны с соматическим здоровьем ребенка, то, скорее всего, это психологическая реакция на действия или отношения другого человека. В системе педагогических взаимодействий деструктивность личности ребенка – это ответная реакция на несправедливое, по его мнению, отношение педагога к нему либо к результатам его деятельности.

Проявления деструктивности по отношению к другому человеку также могут быть активными, ярко выраженными: враждебность, агрессия, жестокость, ненависть, озлобленность, раздраженность, нетерпимость. Например, в ответ на разрушающие действия учителя ребенок может грубить, резко отвечать или демонстративно игнорировать вопросы учителя, неконструктивно оспаривать его мнения. Другое проявление деструктивности личности – внутреннее, направленное внутрь себя: депрессивность, пассивность, апатия, эскапизм.

Внутреннее состояние человека всегда отражается на его внешности. Чувства ребенка находятся в прямой взаимозависимости от «состояния телесной живости», – подчеркивает психолог А. Лоуэн. Дарованная ребенку жизнь – это одновременно и дарованная ему радость. Радость невозможна без свободы, которая означает «право искать и находить свое собственное счастье или радость» [5].

Свободой человек должен обладать как внешней, так и внутренней, когда он может, открыто выражать свои чувства. «Телесная живость», раскрепощенность, свобода мышц – физическая основа для того, чтобы иметь возможность испытать радость. Дети, которых подавляют и которые вынуждены сопротивляться и вступать в силовое противостояние, легко узнаются среди других. Их «взгляд становится тусклым, тело зажимается и костенеет, а вся манера поведения говорит о покорности и подчинении. Такие дети, вырастая, превращаются в неврастеников, которые могут быть обучены науке побеждать, но совершенно не знают, как быть веселыми и радостными» [5, 16].

Взрослые, имея большие, по сравнению с детьми, антропометрические характеристики, изначально довлеют над ними, – это тоже важный и интересный аспект в педагогике влияния, подмеченный психологами. Особенно в начальной школе или детском саду, педагог,

превышающий своими физическими размерами ребенка в несколько раз, может быть и защитником, и разрушителем; и притягивать, и отталкивать; и облегчать, и отягощать; и успокаивать, и напрягать. «...На протяжении всего периода развития ребенок испытывает чувство, что он уступает в чем-то как своим родителям, так и миру в целом. Вследствие незрелости его органов, его неопределенности и несамостоятельности, вследствие его потребности опираться на более сильные натуры и из-за часто возникающего болезненного ощущения подчиненности другим людям, в ребенке развивается чувство несостоятельности, которое затем выдает себя в продолжение всей жизни» [Адлер А., 1924, цит. по Сидоренко Е.В., с.21].

Более взрослые дети, преодолевая физическое влияние старших людей, гораздо острее переживают неспособность противостоять разрушительному влиянию, отрицательным эмоциям. Страх утратить ощущение собственной значимости в коллективе, самобытности и уникальности своего существования, свободу как возможность проявить себя в деятельности – основная драма межличностных отношений, и, в частности, педагогического взаимодействия.

Многие исследователи отмечают и комментируют тот факт, что дети дошкольного возраста, начинающие свое формальное образование в детском саду, полны инициативы и воображения, они любознательны, пытливы, открыты, эмоциональны. Эти качества какое-то время сохраняются, затем постепенно исчезают. Искренний и свободный дошкольник уже в первом классе может стать стеснительным и замкнутым. В школе такой ребенок становится неудачником, считает американский психолог, психотерапевт и педагог У.Глассер, автор широко известной книги «Школа без неудачников». Проанализировав жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения, У.Глассер утверждает, что основной бич школы – это проблема неудачников. В дошкольном

возрасте ребенок чувствует себя достаточно приспособленным к окружающему миру: он имеет необходимые знания о нем и оптимистично и радостно смотрит на мир, и «...ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа и только школа навешивает на ребенка этот ярлык» [3]. Оптимизм и светлые надежды рушатся по мере накопления неудач, неудовлетворения и ощущений беспомощности.

Если первые несколько лет обучения уверенность ребенка в своих силах и возможностях более или менее сохраняется, независимо от результатов, подчеркивает У.Глассер, то к 10-летнему возрасту пропадает мотивация, ребенок привыкает к своему статусу «неудачника», если он таковой получает.

Так или иначе, школа занимает определенную нишу в отчуждении ребенка от нее, в деструктивности его поведения. Все же дети идут в школу, потому что социальная сторона обучения, общение с ровесниками – это спасение для них. А урок и общение с учителем зачастую становятся испытанием. Разрушающие, несогласованные, отрицающие самоосуществление личности, отношения в системе «учитель-ученик» – главный источник отчуждения и деструктивности ребенка в образовательном процессе.

Итак, *отчуждение личности в образовательном процессе* – это переживание личностью неприятия, несогласия, чуждости условий образовательного процесса, созданных в результате отношений разрушительных, отрицающих возможность самоосуществления. Отчуждение личности в образовательном процессе – феномен отношений в системе «учитель-ученик», требующий конструктивного разрешения. Следствием феномена отчуждения является деструктивность личности в различных ее проявлениях.

Нельзя не отметить, что источники отчуждения и деструктивности личности могут скрываться в самой личности и проявляться как:

1. утрата личностью смысла значимости своего образования как своего будущего образа. Т.е. то, каким я себя вижу – это для меня не значимо и бессмысленно;

2. потеря внутренней свободы: свобода есть базовое условие возможности достижения смысла своего образования и всей жизни. Только будучи свободными, мы можем действовать осмысленно и стремиться к разумной цели;

3. отсутствие открытости опыту, непосредственному общению: внутренняя закрытость человека, зажатость, ограниченность в интересах, отсутствие инициативы и потребности совершенствовать себя;

4. конформная позиция в отношениях с людьми: приспособление к предлагаемым условиям, не умение противостоять внешнему давлению и принуждению.

Соответственно личностными ресурсами в преодолении отчуждения являются:

- способность обретения смысла. Задача учителя – найти способы создания условий и возможностей для того, у их детей возникла потребность в смыслах, научить искать ключи для их обретения в окружающем мире и собственной жизни.

- способность преодолевать внешнее давление, ограничение. Это значит, быть сильным, свободным. Требуется особых усилий – учиться быть свободным, преодолевающим.

Свобода является первым условием возможности обретения смысла свобода (С.Франк). Только будучи свободными, мы можем действовать «осмысленно», стремиться к разумной цели; «лучшие и разумные наши

стремления либо разбиваются о внешние преграды, либо обессиливаются нашими собственными слепыми страстями» [16; 21; 25].

Система отношений главных субъектов процесса образования – учителя и ученика – формирует образовательное пространство. Смыслозначимость образования, обретенная каждой из сторон, наполняет смыслом все образовательное пространство, в котором происходит осуществление личностей. Смысл – это то, что делает действительным процесс образования. Смыслы и значимости образования, деятельности, установок и перспектив всех субъектов должны если не совпадать, то иметь общие грани соприкосновения. Поиск смысла – это способ преодоления отчужденности от процесса. Отчужденным человек не станет, если он в поисках смысла. Я ищу смысл – значит, я переживаю, я чувствую, я мыслю – это значит, я активный, я творческий. Ведь смысл не получают в готовом виде, его добывают, постигают, обретают. Лишь обретенный мною смысл значим для меня.

Безусловно, утверждение того, что современный образовательный процесс деструктивен для личности, парадоксально и несколько абсурдно. Ведь образование в своем базовом значении – это возможность самоосуществления личности ребенка, в том числе, в процессе возникновения и углубления отношений с учителем. Учительство всегда находится в поиске и стремлении преодолеть все негативное, отжитое, неперспективное. И если решение организационных вопросов, глобальных содержательных проблем образования зачастую не зависят от конкретного учителя, учителя «на месте», то отношение к ученику, переживание этих отношений, ценности и смыслы взаимосвязи с ним, зависят лишь от педагога, осуществляемого образовательный процесс «здесь и сейчас».

На основе отечественных исследований, мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур,

проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений учащихся. Мониторинг качества образовательной деятельности включает:

- работу Центра независимого тестирования выпускников общеобразовательных школ при Министерстве образования и науки Российской Федерации;

- систему отслеживания качества образовательной деятельности школ на основе тестового инструментария, прошедшего лицензирование;

- систему сбора статистического материала, отражающего традиционные показатели успеваемости, участия школьников в олимпиадах, показатели поступления выпускников в высшие учебные заведения.

3. Создание современной информационной среды в системе общего образования

Обращаясь к работам [11], отметим, что современная информационная среда включает:

- сеть школьных библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для учащихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей;

- школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;

- административные компьютерные сети;

- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

Создание системы квалификаций не является самоцелью - оно призвано обеспечить реализацию основных государственных политических целей.

Национальная квалификационная система и программы обучения должны быть структурированы таким образом, чтобы обеспечивать как беспрепятственное поступление на получение образования, так и возможность мобильности и продвижения в рамках программ с целью полноценной реализации потребностей и способностей граждан.

Так, например, в основе системы квалификаций Ирландии лежит ряд принципов:

- вариативность возможностей поступления на обучение для всех категорий граждан;

- соответствие образовательной политике в области равенства прав на обучение, определенной в Законе «О равном статусе» (2000г.) и Законе «О равных правах на занятость» (1998г.);

- равноценность всех сертификатов одного уровня и получение сертификата означает возможность обучения по программе, приводящей к получению еще одного сертификата на следующем уровне, где предусмотрено присвоение сертификата в той же самой или смежной области, а также продвижение затем на более высокий уровень.

Для успешности внедрения новой международной системы квалификаций предусматривается создание системы информационной поддержки, доступной всем гражданам и позволяющей им планировать собственное обучение на основе четкого представления об имеющихся возможностях получения сертификатов и их разнообразии, а также об условиях поступления, перехода и продвижения.

Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление,

систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, учащихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

4. Образовательный маркетинг

Обобщая выводы современных отечественных ученых [4, 8,10 и др.] обозначим, что образовательный маркетинг предполагает выявление, анализ и использование при принятии управленческих решений механизмов соотношения спроса и предложения на образовательные услуги.

Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

1) востребованность результатов образовательной деятельности на рынке труда, создающая первый - экономико-производственный - уровень спроса;

2) востребованность образовательных услуг, предлагаемых государственной системой общего образования, родителями и учащимися - второй уровень спроса, опосредованно определяемый первым уровнем.

5. Реализация компетентностной парадигмы. Современный период развития образования характеризуется провозглашением компетентностной парадигмы [3, 5, 6 и др.] как одной из существенных концептуальных идей, определяющей направление и характер изменения системы образования.

Сущность концептуальных проблем реализации компетентностного подхода определяется множественностью и разнонаправленностью интересов всех участвующих в этом процессе субъектов.

Между тем, существует ряд проблем в системе общего образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру

компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [2; 7; 17; 32 и др.]:

1) проблема государственного стандарта, его концепции, модели и возможностей непротиворечивого определения его содержания и функций в условиях российского образования;

2) проблема квалификации преподавателей и их профессиональной адекватности не только вновь разрабатываемому компетентностному подходу, но и гораздо более традиционным представлениям о профессионально-педагогической деятельности др.

6. Постоянное развитие профессионализма управленческих кадров

Исследование процессов профессионального продвижения руководителей в государственных общеобразовательных учреждениях наглядно демонстрируют лишь некоторые современные тенденции развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования [9; 18; 29].

Таблица 1.

№	Вариант ответа	Ранг	Средний балл
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

В частности, руководители школ отмечают: их работа требует постоянного самообразования, причем совершенствоваться должны навыки не только педагогического мастерства, но и управленческой деятельности. Руководителям общеобразовательных учреждений необходимо уметь учиться, постигать новое, владеть современными способами информационного общения, накапливать опыт социального

общения и профессиональной деятельности, вырабатывать навыки самоконтроля, научной организации труда.

Деятельность руководителей школ, как, впрочем, и любых руководителей, требует смелости и инициативности; интересна для наших респондентов, соответствует их уровню образования, а также личным склонностям (табл. 1).

Помимо должностных обязанностей, связанных с управленческой деятельностью, 91,4% руководителей школ занимаются и педагогической деятельностью, 78,5% - методической работой, 75,5% - классным руководством. В связи с этим, отметим, что руководители школ мало уделяют времени личной научной деятельности. В среднем научная деятельность занимает 6,2% рабочего времени респондентов. В свою очередь, это приводит к тому, что среди управленческого персонала исследуемых общеобразовательных учреждений отсутствуют руководители, имеющие ученые звания и ученые степени.

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

Часто руководители учреждений около половины своего рабочего времени заняты научно-организационной деятельностью, однако большинство из них никогда не обучалось современным методам управления научно-исследовательской деятельностью, планированию и прогнозированию правовым и социально-экономическим основам деятельности, оценке результатов и стимулированию труда и многому другому, без чего невозможно эффективное управление в современном образовании [9; 22; 31] .

Профессиональное продвижение руководителей напрямую связано с развитием управленческих кадров, которое наряду с подготовкой и переподготовкой происходит и за счет повышения квалификации. Повышение квалификации обеспечивает не только освоение знаний и умений, но и рост профессиональной компетентности, развитие управленческих способностей.

Если отмечать недостаточный уровень знаний руководителей школ в той или иной области, связанной с управленческой деятельностью, то в проведенном опросе 163 руководителей в государственных общеобразовательных учреждениях (на примере 94-х общеобразовательных учреждений) 46,6% респондентов осознают, что им не хватает знаний в области инновационного менеджмента, в области финансового менеджмента и управления человеческими ресурсами - 37,4% и 36,8% соответственно.

По своей инициативе повышали квалификацию 34,4% респондентов, остальные 65,6% - по инициативе вышестоящего руководства. В ходе опроса руководителям школ предлагалось ответить на вопрос: «Что реально Вам может дать обучение и повышение квалификации?» - и оценить по 5-балльной шкале итоговые результаты процессов обучения и повышения квалификации. Ответы респондентов приведены в таблице 2.

Таблица 2

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

№	Вариант ответа	Ранг	Средний балл
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

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.

Следует отметить, что результаты проведенного опроса показывают, что руководители школ обозначили другие формы повышения квалификации: учеба в вузе, стажировка в других школах и обмен опытом с коллегами из других школ, самообразование [9; 27; 34].

Несмотря на имеющиеся недостатки в системе обучения и повышения квалификации управленческих кадров государственных общеобразовательных учреждений, эти процессы осуществляются достаточно регулярно, ведь непрерывность обучения и повышения квалификации является основой для ритмичного продвижения руководящих кадров.

Одним из важных условий рационального использования потенциала руководителей является связь их квалификации с оценкой, материальным и моральным стимулированием труда и совершенствованием их профессионального уровня. Из блоков должностных обязанностей руководителей вытекают знания и умения, из социальных требований - профессионально значимые качества личности, которые могут развиваться в процессе овладения знаниями и умениями. В результате моделируется эталонный тип руководителя, отвечающий социальным и профессиональным требованиям.

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков

требованиям, предъявляемым к руководителям государственных общеобразовательных учреждений, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа школы на рынке общеобразовательных учреждений [19; 26; 33].

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

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

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по учреждению, который в последующем утверждается в районном отделе образования.

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

Профессиональное продвижение выступает в роли своеобразного контекста трудовой жизни человека, структурируя его трудовой опыт последовательностью определенных ступеней, благодаря чему эта существенная часть общего жизненного опыта видится не сплошной

бессвязной массой действий и событий, а приобретает вид развития, упорядоченного этими ступенями.

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

Причем 23,3% опрошенных имеют реальные цели в области личного профессионального продвижения на 3-5 лет; 18,4% - на 1-2 года; 6,7% - на 6-10 лет вперед. Меняются эти планы периодически, время от времени (27,0%) или же изредка (19,0%). Отсутствие подобных планов 38,6% респондентов объяснили следующим образом: «Разве можно иметь такой план, ведь жизнь так изменчива». Хотя именно эта причина и должна была побудить респондентов задуматься об уверенности в своем «завтрашнем дне», о возможности быстрого реагирования на изменяющиеся условия социально-экономической среды. При этом, 84,7% респондентов связывают свою трудовую карьеру с данным образовательным учреждением. Это очевидно, ведь в среднем стаж работы руководителей в конкретной школе - 15 лет. На стадии профессионализма находятся 27,6% руководителей, на стадии достижения успеха - 23,3%. Это хорошие показатели, так как профессионализм и достижение успеха руководителя есть результат реализации его способностей в процессе управленческой деятельности.

Система продвижения управленческих кадров есть почти во всех школах (так ответили 68,7% респондентов). Практически в каждой второй школе эта система среднего уровня эффективности. А там, где ее нет (29,4%), причинами являются следующие: отсутствие в учреждении реальных условий для продвижения (12,3%), отсутствие резерва кадров на выдвижение (7,4%), а главное - отсутствие желания у учителей занимать руководящие должности (74,2%), ведь, по их мнению, разница в заработной плате небольшая, а работы становится больше в несколько раз.

Несмотря на это, 76,1% респондентов считают, что возможности для профессионального роста, предоставляемые им в школе, вполне реальны. Профессиональное продвижение помогает руководителю правильно понять свою роль в обществе, в образовательной сфере, сознательно и адекватно оценивать свои возможности, личностные качества, условия, результаты труда и систему регулирования действий по их дальнейшему развитию.

Оценивая (по пятибалльной шкале) каждый из факторов, помогающих продвинуться по службе, руководители школ расставили следующие ранги, результаты представлены в таблице 3.

Таблица 3

Факторы, помогающие продвинуться по службе (от 1 до 5 баллов)

№	Вариант ответа	Ранг	Средний балл
1	Профессиональная компетентность, знания	1	4,75
2	Хорошие результаты работы	2	4,74
3	Умение брать на себя ответственность, инициативу	3	4,55
4	Высокая интенсивность труда	4	4,4
5	Знакомство с нужными людьми	5	3,23
6	Возможность быть на заметке у начальства	6	2,82
7	Ничего не даст	7	1,67

В связи с вышеизложенным, профессиональная компетентность, знания и опыт работы, хорошие результаты работы, умение брать на себя ответственность, инициативу - вот те основные качества, наличие которых, по мнению респондентов, необходимы для реализации целей в области профессионального продвижения.

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на

наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

Результаты анализа, тенденций развития профессиональной деятельности управленческих кадров учреждений общего образования, заставляют нас обратиться к действующим нормативным документам.

Так, в Едином квалификационном справочнике должностей в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» представлены должностные обязанности руководителя (директора; заведующего или начальника) образовательного учреждения. Все представленные характеристики являются декларативными, не имея четко обозначенной структуры задач, видов деятельности и т.п.

Аналогично представлено описание должностных обязанностей в разделе «Должности руководителей»: должностные обязанности

- заместителя руководителя (директора, заведующего или начальника) образовательного учреждения,

- руководителя (заведующего или начальника, директора, управляющего) структурного подразделения,

- старшего мастера.

Наряду с декларированием компетентностной парадигмы, необходимости реализации компетентностного подхода в квалификационных характеристиках отсутствует описание требований к знаниям, умениям, личностным качествам руководителя [24; 28; 30].

Это свидетельствует об отсутствии в современный период развития образования разработанных требований к уровню профессиональной компетентности управленческих кадров в образовании, а соответственно к составу и перечню их компетенций.

Таким образом, анализ проявляющихся и перспективных тенденций может заложить основу корректирующих мероприятий краткосрочного, среднесрочного и пролонгированного действия, обеспечивающих необходимый баланс со стороны предложений в системе общего образования.

Выводы по главе

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.

Активно-адаптирующая инновационная стратегия, представляет собой ведущий способ реализации государственной политики в образовании, когда органы управления образованием выступают в качестве заказчика по отношению к другим системам. Тем самым реализуется возможность целенаправленно воздействовать на внешнюю для образования среду, создавая условия для изменения среды внутри системы образования.

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

Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных учреждений

ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании, более адекватна.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.

2. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алферов // Педагогика. - 2002. - № 7. - С. 88-96.

3. Андреев, А.ЛТ. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев / / Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-27.

4. Базавлуцкая Л.М. Историография формирования организаторской культуры у будущего менеджера. /Л.М.Базавлуцкая. Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы; Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, редактор: В.В. Латышин. – Изд-во: ЧГПУ.- Челябинск.- 2010. – С.204-207.

5. Базавлуцкая Л.М. Методика развития качества образовательных услуг/ Л.М.Базавлуцкая.; Сборник научных трудов по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального образования, 2017г. С. 17-20.

6. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера / Базавлуцкая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А.; Современные исследования социальных проблем - 2017. Т.8. № 7. С. 5-25

7. Базавлуцкая Л.М. Сравнительный менеджмент: учебное пособие для студентов очной и заочной формы обучения высших учебных заведений по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» / Базавлуцкая Л.М.; – Челябинск: Изд-во «Цицеро»- Челябинск, 2017.- 97с.

8. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? / Т.Ю. Базаров // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. — М., 2003. - С. 510-539.

9. Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: коллективная монография / В.В. Садырин, Е.А. Гнатышина, В.А. Белкин, и др. - М.: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. - 437 с. - ISBN 978-5-85716-991-9

10. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда - ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию / Е.П. Белозерцев // Философско-педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятые Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беяева, Ю.В. Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2007. - С. 11-29.

11. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

12. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков/ Педагогика. - 2003. - №10. - с. 8-14.

13. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. - 2007. - № 5. -С. 119-125.
14. Волков, А.Е. Российское образование - 2020 (модель образования для экономики, основанной на знаниях) / А.Е. Волков. - М.: ГУ ВШЭ, 2009. - 39 с.
15. Гнатышина Е.А. К вопросу о корпоративной идентичности преподавателя высшей школы: современные реалии/ Е.А.Гнатышина, Н.В. Уварина, Д.С. Гордеева, Е.В. Евплова; Социум власть, 2018. - № 5(73). – с. 28-37
16. Гнатышина Е.А. Проблемы экономического роста в России в современных условиях/ Е.А. Гнатышина, Л.М. Базавлуцкая; в сборнике научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.
17. Гнатышина ЕА. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза / Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В.; Вестник Южно-Уральского государственного университет. Серия: Образование. Педагогические науки, 2018. - Т.10 – №. 2. – С. 34-43
18. Демцура, С.С., Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги / С.С. Демцура, Е.Ю. Дмитриева, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлуцкая, Л.А. Полуянова; Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. - Т.7. - № 3(24). - С. 276-280.

19. Ипатов, Ю.М. Экономико-управленческая подготовка - важнейший элемент квалификационного уровня руководителей / Ю.М. Ипатов // Человек и образование №3 (24) 2010 - С. 47-50.

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

21. Корнеев Д.Н., Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования /Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева.- Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2015.- С. 190-199.

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

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

24. Корнеева Н.Ю. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика: сборник научных трудов по

материалам 1 международной научно-практической конференции, 2016. – С. 4-9

25. Менеджмент: современные проблемы управления./ Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Базавлуцкая Л.М., Корнеева Н.Ю., Рыжикова А.М., Рябчук П.Г. // Коллективная монография / Челябинск, 2017.

26. Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицеро» Свердловский пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 273 с. - ISBN 978-5-91283-472-1

27. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов / П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

28. Рябчук, П.Г. и др. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов/П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

29. Специфика эколого-ориентированной компоненты при подготовке будущих менеджеров /Д.С.Гордеева, А.И. Тюнин, И.И. Плужникова, Л.М.Базавлуцкая, Е.В.Евплова. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т.7. - № 4(25). – С.85-88.

30. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография / А.И. Тюнин; - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.

31. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А.

Миллера», 2019. - 312 с.

32. Фролов, Ю.В. Компетентностная модель как основа оценки качества подготовки специалистов / Ю.В. Фролов, Д.А. Махотин / / Высшее образование сегодня. - 2004. - №8. - С. 30-39.

33. ХесусЛау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / ЛауХесус; пер. с англ. -М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», [2007]. - 45 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ifap.ru/Kbrary/book101.pdf/>.

34. Шишов, СЕ. Мониторинг качества образования в школе / СЕ. Шишов, В.А. Кальней. - 2-е изд. - М.: Пед. об-во России, 1999. - 221 с.

ГЛАВА 3.

СИСТЕМАТИЗИРОВАННЫЙ ПРОЦЕСС ФОРМИРОВАНИЯ КАДРОВОГО ПОТЕНЦИАЛА КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

Проведенный анализ состояния исследуемой проблемы показал, что в теории и практике высшего профессионального образования накоплен достаточно большой опыт по формированию кадрового потенциала профессионального образования.

Рассмотрев научные точки зрения на решение исследуемой проблемы, мы пришли к выводу, что обеспечить формирование кадрового потенциала профессионального образования можно только при разработке и использовании в условиях профессиональной подготовки в вузе специального педагогического систематизированного процесса.

Построение систем в профессионально-педагогической области предполагает, прежде всего, выбор методологических оснований, на которых они создаются. К таким основаниям в современной науке [4; 9; 15, 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 [27, с.74]. Так, при решении педагогических проблем большое распространение в настоящее время получили системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, процессный и другие подходы.

Разделяя мнение ученых о том, что методологические подходы обладают внутренней диалектической связью и единством, принимая во внимание отсутствие универсального подхода, а также учитывая свойство

сложности и многоаспектности любых педагогических явлений, мы пришли к необходимости привлечения комплекса методологических подходов, позволяющих рассмотреть формирование систематизированного процесса с различных точек зрения.

В ходе исследования выделены три методологических подхода, обладающих достаточным потенциалом для изучения рассматриваемой 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 педагогического систематизированного процесса, то определение его строения обеспечивается использованием системного подхода;

2) формирования кадрового потенциала профессионального образования возможно только в специально организованной деятельности, субъектами которой являются и преподаватели вуза, и студенты, поэтому изучение их деятельности в рамках разработанного систематизированного процесса обеспечивает деятельностный подход;

3) для определения наполнения формируемого кадрового потенциала — основного целевого назначения разрабатываемого систематизированного процесса и выявления ее предметно-дидактического содержания, необходимо привлечь аппарат культурологического подхода.

Таким образом, системный подход, обеспечивающий изучение системных свойств исследуемого феномена и построение соответствующего педагогического систематизированного процесса, не позволяет выявить ее деятельностное содержание, отражающее педагогическое 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, поэтому совокупность системного и деятельностного подходов мы дополняем культурологическим.

Прежде чем рассматривать результаты применения каждого из подходов, сформулируем важное для дальнейших рассуждений положение. Мы разделяем позицию тех ученых, которые считают основным методологическим значением подхода возможность с его помощью выявить новые свойства исследуемого феномена [9; 22; 26]. Поэтому результатом реализации каждого из определенных подходов будет набор свойств процесса формирования кадрового потенциала профессионального образования, которые мы будем учитывать при разработке систематизированного процесса.

Рассмотрим результат применения каждого из подходов к разрешению изучаемой нами проблемы.

Системный подход. Данный подход трактуется, как направление методологии научного познания и социальной практики, в основе которого лежит рассмотрение объектов как систем.

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 [2; 5; 7, и др.].

Педагогическая система представляет собой организованную совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания целенаправленного и преднамеренного педагогического воздействия на формирование личности с заданными качествами [1;8;11].

Действуя в соответствии с методологией системного подхода, на данном этапе исследования нам необходимо определить системные характеристики исследуемого нами явления: формирование систематизированного процесса кадрового потенциала.

Формирование систематизированного процесса обладает характерными для любой педагогической системы свойствами:

- открытости (восприимчивость к изменениям внешней среды),
- гибкости (приспособляемость к изменяющимся условиям),
- динамичности (непрерывность развертывания и развития),
- вариативности (возможность выбора варианта направления развития),
- управляемости (способность учитывать управленческие воздействия по движению в соответствии с оптимальной траекторией),
- ограниченности (специфичность внутреннего наполнения, отличного от внешней среды и наличие границ рассматриваемого явления).

В процессе изучения процесса формирования кадрового потенциала были выявлены следующие его свойства как системы:

- поскольку рассматриваемый нами феномен является компонентом систематизированного процесса профессиональной подготовки педагогов в вузе, 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 педагогическая задача, актуальная в заданный момент продвижения к цели: в зависимости от стадии процесса формирования систематизированного процесса субъектами решается та или иная задача — диагностика, передача информации, отработка умений, оценка, коррекция и т.д.;

- системообразующими факторами формирования кадрового потенциала 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 систематизированного процесса современных педагогов;

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

Деятельностный подход. Его определяют как методологическое направление исследования, предполагающее описание, объяснение и проектирование различных предметов, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [3; 6; 10].

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 [12; 19; 25]. 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 [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 74-75].

В полной мере соответствуя сформулированному определению и перечисленным характеристикам, формирование систематизированного процесса можно отнести к педагогической деятельности, осуществляемой преподавателем и направленной на возникновение у студента нового личностного качества — систематизированного процесса.

В ходе проводимого исследования формирование кадрового потенциала было изучено с точки зрения деятельности и получены следующие свойства:

- его целью является сформированность кадрового потенциала систематизированным процессом;
- субъектами выступают преподаватель и студент, причем, чем более выражена субъектная позиция студента, тем оптимальнее сформированность кадрового потенциала;
- объектом — совершенствующаяся в профессиональном плане личность будущего педагога;
- к средствам формирования систематизированного процесса относятся материальные (наглядные материалы, ТСО, информационные источники и др.) и духовные (нормы морали и нравственности, профессиональные ценности, требования к будущим педагогам и др.) предметы действительности, используемые в процессе профессиональной подготовки современного педагогов;
- методами — традиционные (объяснение, лекция, упражнение, тестирование и др.) и интерактивные (метод проектов, деловые и имитационные игры и др.) методы профессиональной подготовки.

Культурологический подход рассматривается в контексте культуры: как продукт культуры и фактор, влияющий на ее дальнейшее развитие.

Данный подход введен немецким философом, культурологом Освальдом Шпенглером.

Проанализировав положения, изложенные в ряде публикаций, мы пришли к выводу, что результатом использования культурологического подхода является определение содержания культуры, формируемой у личности в образовательном процессе.

Таким образом, опираясь на научные данные, и собственные изыскания в рассматриваемом направлении, мы получили следующие положения:

- культурологический подход, включает в свой состав три основных компонента — когнитивный, операциональный и поведенческий, Совокупность данных компонентов обеспечивает полноценную реализацию профессиональной деятельности педагога, ее эффективность и продуктивность;

Основное назначение *когнитивного* компонента состоит в обеспечении усвоения студентами целостной системы профессиональных знаний. При этом предполагается освоение будущими педагогами соответствующей терминологии, знакомство с теориями, положениями, нормативными актами, регламентирующими их профессиональную деятельность.

Кроме того, в рамках данного компонента должны сформироваться представления о ценностях, которые необходимы педагогу в его профессиональной деятельности.

В свое время Сократ указывал на то, что источником морали являются знания о ней, а впоследствии и современные исследователи подтвердили, что знания о морали и общественно значимых ценностях являются основой культуры личности и определяют ее поведение.

Поэтому формирование знаний о ценностях, их содержании и значении считаем важнейшей составляющей теоретического компонента нашего систематизированного процесса.

Операциональный компонент предполагает овладение будущими педагогами профессиональными умениями, обеспечивающих безошибочное выполнение действий по организации работы коллектива. В рамках данного компонента студент приобретает фактический опыт профессиональной деятельности, формирует навыки работы, развивает мышление, ценностные ориентации, воспитывает необходимые личностные качества.

Все эти возможности связаны с потенциалом практики: еще К. Маркс и Ф. Энгельс отмечали, что практическая деятельность, есть «материальная деятельность, от которой зависит всякая иная деятельность: умственная, политическая, религиозная и т.д.» [Ошибка! Источник ссылки не найден., с. 65]. Поэтому операциональный компонент, являясь чрезвычайно значимым для осуществления профессиональной деятельности, входит в состав систематизированного процесса.

Поведенческий компонент задает эмоционально-деятельные стереотипы, в которых отражаются не только усвоенные педагогом знания и сформированные умения, но, что самое главное — профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации. Немецкий поэт и философ И.В. Гете говорил, что «поведение — это зеркало, в котором каждый демонстрирует свой облик».

Особенно важно об этом помнить профессионалам, чья работа связана с взаимодействием с людьми и определяется качеством этого взаимодействия. Поэтому невозможно говорить об профессиональной культуре педагога, не принимая в расчет его поведения. Именно поведенческий компонент культуры является ее интегрирующим

компонентом, характеризующим в целом профессиональные поступки педагога и определяющий уровень его мастерства.

Таким образом, приведенные выше свойства, полученные в результате реализации системного, деятельностного и культурологического подходов к изучению формирования кадрового потенциала, положены в основу разработки авторского систематизированного процесса.

Систематизированный процесс формирования кадрового потенциала, как подсистема профессиональной подготовки педагогов, должна включать в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный.

Мотивационно-целевой компонент связан с мотивационной сферой личности. Работа в рамках данного компонента предполагает, во-первых, обеспечение перевода педагогической проблемной ситуации (осознание преподавателем необходимости подготовки к профессиональной деятельности) в психологическую (понимание студентом заданных педагогических требований как лично значимых), в результате чего у студента формируется устойчивая и сознательная потребность решения поставленной задачи. Во-вторых, в рамках данного компонента формируются целевые ориентации не только педагогической деятельности преподавателя, но и учебной деятельности студента в соответствии с его способностями и интересами. Такое наполнение компонента помогает студенту «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» [18; 20; 27].

Данный компонент выполняет *побудительную* (стимулирует познавательную активность студентов), *развивающую* (расширяет мотивационную сферу), *воспитательную* (формирует волевые качества), *ориентировочную* (определяет перспективы деятельности) функции.

Обобщив имеющиеся в научной литературе данные по проблеме мотивации деятельности, пришли к заключению, что данный компонент должен реализовываться через методы примера, разъяснения, убеждения, игры, выдвижения противоречия, обоснования, требования, соревнования и др. При этом могут быть использованы любые формы и дидактические средства.

Постановка и осознание целей осуществляется в данном компоненте с учетом индивидуальных особенностей студентов: уровня обученности, познавательных интересов, учебных возможностей и т.д. С учетом поставленных целей у студента формируется индивидуальная образовательная траектория по формированию составляющих компонентов (темп продвижения, варианты учебных заданий, последовательность их выполнения, методы решения и др.).

Мотивационный аспект данного компонента предполагает в основном деятельность преподавателя по воздействию на мотивационную сферу студента, в результате которого и формируется у будущего педагога стремление к учебной деятельности по овладению профессиональной культурой, а целеполагающий — деятельность студента по осознанию и формулировке текущих и перспективных целевых ориентаций.

Содержательно-методический компонент составляют учебно-воспитательные процедуры, в ходе реализации которых у студентов происходит непосредственное формирование профессиональных знаний, умений, а также необходимых для данного вида деятельности профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций. Содержание данного компонента определяется содержанием формируемой культуры, педагогическим опытом преподавателя, а также условиями, в которых осуществляется процесс профессиональной подготовки.

Данный компонент выполняет:

- *обучающую* (приобретение необходимых для профессиональной деятельности знаний и умений),

- *воспитательную* (формирование профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций),

- *развивающую* (развитие профессионального мышления, памяти, внимания, речи, каналов восприятия и т.д.),

- *адаптационную* (приспособление к профессиональной деятельности через создание условий, соответствующих реальной работе педагога),

- *ориентировочную* (определение значимых для педагога сведений, актуализация ключевых ценностей и личностных качеств),

- *операционно-технологическая* (расширение практического опыта выполнения профессиональной деятельности, доведение операционных умений до уровня технологий),

Разнообразие педагогических технологий, реализуемых в условиях современного вуза, определяет разнообразие методов обучения и воспитания студентов в рамках данного компонента. Среди них объяснение, беседа, лекция, упражнения, метод проблемного изложения материала, метод проектов, деловые и имитационные игры, учебная дискуссия и др.

Работа в рамках содержательно-методического компонента характеризуется смещением в сторону активности и самостоятельности студентов, при этом роль преподавателя в большей степени сводится к организации и управлению образовательным процессом, ориентации студентов в учебном материале.

К видам самостоятельной работы, в рамках формирования кадрового потенциала, относим: написание рефератов, подготовка докладов,

выполнение исследовательских и творческих заданий, решение ситуационных задач, работа в проектных группах, выполнение лабораторных заданий, подготовка к участию в научно-теоретических конференциях, оформление мультимедийных презентаций и т.д.

Рассматривая пути и средства формирования кадрового потенциала, пришли к выводу, что каждый элемент, должен усваиваться студентом в следующей логике:

1. *Ознакомительно-информационный этап.* На данном этапе осуществляется накопление у студента необходимой информации, связанной с подготовкой к профессиональной деятельности. В результате такого накопления у студента закладываются основы профессионально-организаторского мировоззрения, формируются представления, необходимые для дальнейшего освоения профессиональной деятельности, а также расширяется ориентировочная основа действий.

2. *Технологический этап.* На данном этапе происходит проецирование теоретических знаний на область практики. У студента формируются приемы фактических действий, обогащается практический опыт по осуществлению отдельных элементов профессиональной деятельности. В рамках данного этапа появляется возможность, выполняя практические задания, проявить себя и оценить действия других студентов.

3. *Квазипрофессиональный этап.* На данном этапе в образовательном процессе создаются условия, приближенные к реальной деятельности педагога и студент имеет возможность применить накопленные у него знания и умения в комплексе, опираясь уже на весь имеющийся у него опыт.

Продвижение по указанным этапам обеспечивает изменение характеристики учебной деятельности студента: от преимущественно

репродуктивной на ознакомительно-информационном этапе, к репродуктивно-творческой — на технологическом, и к творческой — на квазипрофессиональном.

Самостоятельная творческая деятельность, приближенная к условиям реальной профессиональной деятельности педагога, обеспечивает комплексное понимание специфики профессиональной деятельности и обеспечивает продуктивность ее осуществления.

Таким образом, в результате реализации данного компонента у студентов формируется соответствующий содержанию систематизированного процесса устойчивый набор знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций.

Оценочно-коррекционный компонент направлен на определение степени соответствия полученных результатов запланированным и нейтрализацию недостатков учебно-воспитательного процесса. Информация о результатах оценивания является основой для разработки и реализации коррекционных мероприятий.

В рамках данного компонента работа в целом организовывается преподавателем: разрабатывается система показателей сформированности систематизированного процесса, осуществляется оценка, классифицируются недостатки образовательного процесса, вырабатывается и реализуется программа коррекционных процедур, проводится повторное оценивание и т.д.

Оценивание результатов осуществляется с помощью методов тестирования, устных и письменных опросов, рейтинга, выполнения заданий, наблюдения, анкетирования, беседы и др. Коррекционная работа по устранению выявленных недостатком производится с привлечением

следующих методов: инструктаж, консультации преподавателя, рекомендации, коллоквиум, помощь успешных студентов и др.

Завершая рассмотрение содержания построенного систематизированного процесса, остановимся на комплексе принципов ее реализации и специфических свойствах. Весь комплекс принципов делим на две группы: общепедагогические принципы, которые должны быть учтены всегда при реализации образовательного процесса, и специфические принципы, которые, отражая особенности формирования кадрового потенциала, являются значимыми при использовании разработанного систематизированного процесса. При этом к общепедагогическим относим принципы научности, доступности, прочности, связи теории с практикой, систематичности и другие традиционные педагогические принципы. Не останавливаясь на их содержании, перейдем ко второй группе принципов. К ним относятся:

- принципы *рефлексивности* (приучение к самоанализу в процессе выполнения своих профессиональных задач),

- *профессиональной направленности содержания образования* (в содержании образования должны отражаться ключевые позиции эффективной профессиональной деятельности),

- *диалогического общения* (обеспечение непрерывного диалога и взаимодействия субъектов образовательного процесса),

- *актуализации субъектного опыта студента* (ориентация на опыт студента и перевод его в активное состояние при осуществлении учебно-творческой деятельности).

К специфическим свойствам разработанного систематизированного процесса относим ее *содержательную вариативность, цикличность, устойчивость и адаптивность*.

Таким образом, систематизированный процесс формирования кадрового потенциала, разработанный на основе системного, деятельностного и культурологического подходов, с учетом требований социального заказа, содержания профессиограммы педагога, его профессиональной подготовки, включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты; характеризуется содержательной вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью; реализуется с учетом принципов рефлексивности, профессиональной направленности содержания образования, и диалогического общения.

Как показывают многочисленные исследования в области профессионального образования, любая педагогическая системы функционирует более результативно в специально созданных для нее условиях.

В философском словаре *условие* определяется через «отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых он существовать не может» [23; 24].

Таким образом, условия, по определению, составляют внешнюю по отношению к объекту среду, обеспечивающую его жизнедеятельность и функционирование. В педагогических исследованиях оперируют понятием «педагогическое условие», которое определяется отечественными учеными, как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса.

Наиболее значимыми педагогическими условиями для систематизированного процесса формирования кадрового потенциала являются:

- реализация педагогического сопровождения процесса формирования кадрового потенциала;

- построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества;
- включение студентов в активную творческую деятельность.

Реализация педагогического сопровождения процесса формирования кадрового потенциала.

Данное условие оказывает позитивное влияние на разработанную систему благодаря тщательному проектированию процесса формирования кадрового потенциала профессионального образования, а также за счет своевременного предоставления необходимой помощи со стороны преподавателя, обеспечивающей оперативное возвращение на заданную оптималь в случае возникающих отклонений от нее.

Несмотря на повышенный интерес к процессу сопровождения, в научной литературе до сих пор не сложилось единого понимания данного термина. Педагогическое сопровождение трактуется, как особая сфера деятельности педагога (А.В. Мудрик); помощь обучаемому (И.Д. Фрумин, В.И. Слободчиков); комплекс оперативных мероприятий (Е.М. Муравьев); пролонгированная педагогическая поддержка (П.А. Эльканова) и др.

В Толковом словаре русского языка термин «сопровождение» определяется через глагол «сопровождать»:

- 1) следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь;
- 2) сопутствовать чему-нибудь;
- 3) служить дополнением к чему-нибудь [13; 16].

Раскрывая сущность педагогического сопровождения, прежде всего, необходимо рассмотреть его специфические черты, как самостоятельного явления. Анализ существующих исследований [3; 21; **Ошибка! Источник ссылки не найден.** и др.] привел к следующим обобщениям: педагогическое сопровождение

- носит управленческий характер и предполагает осуществление постоянного мониторинга соответствия заданной траектории;
- носит непосредственно-действенный характер, требует непосредственного участия педагога в сопровождаемом процессе;
- основывается на самостоятельности субъекта и является одной из форм отношений (со стороны педагога проявляется «забота» к дошкольникам, «помощь» в отношении младших школьников, «поддержка» для подростков, и «сопровождение» для старшеклассников и студентов);
- имеет непрерывный характер, не прекращается с решением возникшей задачи;
- носит адресный характер и в содержательном плане определяется особенностями сопровождаемого процесса;
- имеет комплексный характер и требует для реализации привлечения знаний из целого ряда научных отраслей, их систематизации и адаптации к сложившимся условиям.

Таким образом, *педагогическое сопровождение* представляет собой систему мер, сопутствующих педагогическому процессу и воздействующих на него с целью повышения его эффективности.

Будучи более мягким и свободным, чем, управление, педагогическое сопровождение имеет универсальный характер и может дополнять любой аспект педагогического процесса (сопровождение обучения, воспитания, развития самостоятельности, адаптации обучаемых и т.д.).

Как педагогического процесса, педагогическое сопровождение выполняет ряд функций — диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную, и основывается на принципах дифференциации, индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости.

Рассматривая педагогическое сопровождение как условие эффективного функционирования разработанной системы, необходимо охарактеризовать его содержание. В решении данного вопроса представляется продуктивной идея, реализованная Е.А. Гнатышиной, которая выделяет в содержании педагогического сопровождения подготовки в вузе два ключевых аспекта: технологическое и научно-методическое [17, с. 23-28]. При этом технологическое сопровождение, по мысли автора, включает модули мультимедийного образовательного сервиса, актуальных производственных, педагогических и психологических технологий, а научно-методическое — модули учебно-методического обеспечения, развития потенциала, научно-образовательного партнерства, научно-издательской деятельности. Такой множественный подход к исследованию содержания педагогического сопровождения считаем вполне обоснованным в силу сложности и многоаспектности данного педагогического явления.

Таким образом, педагогическое сопровождение при формировании кадрового потенциала, требует, прежде всего, проектирования его оптимальной траектории, что предполагает: разработку учебной программы; регламентацию данного процесса с указанием ожидаемых промежуточных результатов; подготовку учебной информации; подборку и систематизацию учебных задач и заданий; определение дидактических средств; определение форм работы; определение содержания самостоятельной работы студентов.

В результате спроектированная траектория будет отражать содержание подготовки; этапы освоения материала; временной регламент; виды учебной деятельности; промежуточные и итоговые результаты. Вариативность, заложенная в каждый из указанных позиций, обеспечивает индивидуализацию формирования систематизированного процесса у

конкретного студента — будущего педагога, что в полной мере соответствует природе становления у личности новых качеств, к которым относится организаторская культура.

Дальнейшие действия преподавателя, сводятся к фиксации отклонений от оптимальной траектории и оказании студентам соответствующей помощи. При этом преподаватель осуществляет диагностику возникших проблем, моделирует вид и содержание воздействия (помощи), реализует это воздействие и оценивает результат.

Диагностика осуществляется исходя из того приращения в знаниях, умения, профессионально значимых личностных качествах и ценностных ориентациях, которое должно возникнуть у студента в соответствии с оптимальной траекторией формирования систематизированного процесса. Если преподаватель фиксирует отклонение от заданной траектории, то возникает потребность в предоставлении ему помощи, т.е. в непосредственном воздействии на процесс формирования систематизированного процесса. Моделирование воздействий строится на основе прогнозирования перспектив развертывания сопровождаемого процесса в целом, последствий его расхождения с оптимальным, и возможных результатов реализации воздействий.

Таким образом, реализация педагогического сопровождения процесса формирования кадрового потенциала обеспечивает оказание на него педагогически целесообразных влияний по повышению эффективности освоения студентами знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для осуществления профессиональной деятельности.

Построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества. Данное условие позволяет повысить эффективность разработанного систематизированного процесса благодаря осуществлению непрерывного

взаимодействия субъектов образовательного процесса, при котором студенты приобретают опыт совместной работы, являющейся основой профессиональной деятельности педагога, и совершенствуют мастерство в сотрудничестве с преподавателем и другими студентами.

В современной научной литературе *сотрудничество* понимается как вид совместной деятельности, при котором люди распределяют между собой обязанности, координируют свои усилия и оказывают друг другу помощь [21, с. 32].

К основным признакам сотрудничества ученые относят организацию взаимодействия, пространственное и временное соприкосновение, субъект-субъектные отношения, личностное развитие участников, эмоциональное взаимовлияние, активность партнеров, взаимную мотивацию и др.

Необходимость согласования индивидуальных действий партнеров, с одной стороны, составляет ключевую сложность сотрудничества, а с другой, определяет его уникальные возможности в получении результатов такого качественного содержания, которые не могут возникнуть при персональной деятельности субъектов.

Как показали исследования, сотрудничество оказывает положительное влияние на образовательный процесс и его результаты. В частности, в условиях сотрудничества лучше усваивается новый материал, успешнее решаются сложные мыслительные задачи, повышается коммуникативная компетентность его участников [24, с. 49].

Для процесса формирования кадрового потенциала построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества также имеет существенное значение. Прежде всего, в процессе реализации сотрудничества происходит обогащение всех его субъектов за счет творчества и сотворчества преподавателя и студентов, через взаимообмен и расширение опыта совместной деятельности. В результате чего у

кадрового потенциала формируются необходимые для профессиональной деятельности знания и умения, а так же, совершенствуются навыки и развиваются способности.

Что же касается профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, то сотрудничество выступает своеобразным катализатором их формирования. Прежде всего, большое значение для каждого субъекта сотрудничества имеет эмпатия: способность понять поступки другого человека, «встать на его место», осознать и проникнуть в его внутренний мир. При этом, у современного педагога актуализируются и формируются как общественно значимые, так и профессиональные ценностные ориентации. Кроме того, организация процесса профессиональной подготовки современных педагогов на основе сотрудничества предполагает оказание поддержки и помощи, сформированности высокого уровня самоорганизации, сознательности, творческой активности, ответственности и самостоятельности — всего того, что необходимо для будущей профессиональной деятельности.

Таким образом, сотрудничество обеспечивает становление ценностной сферы личности, а также образование у современного педагога необходимых для профессиональной деятельности личностных качеств.

Как уже отмечалось, осуществление процесса формирования кадрового потенциала с ориентацией на сотрудничество позволяет преподавателю обеспечить педагогически целесообразный стиль взаимоотношений со студентами, создать психологически комфортную атмосферу образовательного процесса, сформировать коллективную устойчивую заинтересованность в достижении поставленных целей и организовать для этого совместную деятельность.

Такая совместная деятельность при реализации систематизированного процесса формирования кадрового потенциала может реализовываться в следующих видах:

- 1) преподаватель ↔ студент;
- 2) преподаватель ↔ группа студентов;
- 3) студент ↔ студент;
- 4) студент ↔ группа студентов.

Указанные виды соотношений расположены в логике усиления субъектной позиции студента, а также расширения его самостоятельности и ответственности. Первые два вида соотношений, где преподаватель принимает непосредственное и активное участие в совместной деятельности, называют педагогическим сотрудничеством, а третье и четвертое — учебным.

Сотрудничество преподавателя со студентами представляет собой их совместную деятельность, которая характеризуется открытым взаимодействием и поддержкой субъектов, оказанием педагогической помощи и осуществлением преподавателем координации деятельности студента. Учебное же сотрудничество представляет собой вид диалогического взаимодействия студентов по продуктивному решению учебных задач. Роль преподавателя при таком построении процесса профессиональной подготовки сводится к консультированию и информационно-практической поддержке, а студенты занимают активную, самостоятельную позицию, характеризующуюся осознанием своих целей и пониманием путей и средств их достижения.

Наибольшее значение для организации исследуемого процесса имеет третья форма, требующая непрерывного взаимодействия партнеров, их постоянной активности и взаимоконтроля. При этом непрерывность предполагает постоянную динамику методического сопровождения в

реализации сотрудничества. Так, проведенное исследование показало, что сотрудничество может обеспечиваться различными методическими приемами.

Таким образом, пронизывая систематизированный процесс формирования кадрового потенциала, сотрудничество должно стать базовым принципом отношений преподавателя и студентов. Только в сотрудничестве у будущего педагога могут сформироваться все характеристики, необходимые для профессиональной деятельности, которая в свою очередь основывается именно на сотрудничестве между специалистами.

Включение студентов в активную творческую деятельность. Данное условие способствует повышению эффективности разработанного систематизированного процесса за счет вовлечения современного педагога в творческую деятельность, обеспечивающую их подготовку к выполнению профессиональных задач в самых разнообразных условиях, формированию способности отказаться от шаблонных и стереотипных действий и находить новые продуктивные способы достижения цели.

В философском словаре *творчество* трактуется как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности [20, с. 44]. При этом психологи, изучающие внутренний мир личности, фиксируют еще одно сущностное качество творчества — его направленность на изменение самого субъекта. Именно эта особенность творчества оказывается чрезвычайно важной, как для педагогического процесса в целом, так и для процесса формирования систематизированного процесса, в частности.

В результате анализа научных исследований пришли к выводу, что творческая деятельность:

- представляет собой динамическую совокупность специфических умственных действий;
- обладает свойством универсальности и не «привязана» к тому или иному виду деятельности;
- опосредована нравственными нормами и ценностными ориентациями;
- является внутренней потребностью и связана с эмоциональными переживаниями субъекта;
- характеризуется новизной и ценностью результата.

В систематизированном процессе формирования кадрового потенциала творческая деятельность выполняет ориентирующую, прогностическую, интеллектуальную, системообразующую, онтологическую и аксиологическую функции [2; 25; 27].

Исследователи, разрабатывающие проблемы высшей школы солидарны в том, что творчество в процессе профессионального становления активизирует умственную деятельность, формирует креативную направленность личности будущего специалиста, создает предпосылки для более качественной профессиональной подготовки.

Очевидно, что в попытке досконально понять внутреннюю структуру процессных изменений творческого поиска кроется опасность уничтожить сам дух творчества, однако, не изучив его внутреннее строение, невозможно полноценно использовать потенциал творческой деятельности для решения текущих задач профессионального образования. Поэтому работы в данном направлении ведутся учеными достаточно активно.

Рассматривая особенности творческой деятельности при формировании кадрового потенциала профессионального образования, необходимо выделить принципы, на которых ее реализация будет наиболее эффективной.

Как показал анализ выполненных исследований [5; 17; 19 и др.], к принципам творческой деятельности целесообразно отнести принципы новизны, персонализации, активности, самостоятельности, детерминизма, вариативности, положительного эмоционального фона. Совокупность указанных принципов, обеспечивает адекватную организацию активной творческой деятельности и получение значимых результатов для становления будущего педагога как профессионала.

Немаловажным аспектом в характеристике творческой деятельности кадрового потенциала при формировании систематизированного процесса выступает соответствующий набор личностных качеств и сформированность направленности будущего специалиста на творческое решение профессиональных задач.

Итак, реализация рассматриваемого условия сводится к созданию ситуаций, в которых студент проявляет творческий подход, актуализирует и расширяет свой потенциал. При этом со стороны преподавателя реализация данного условия предполагает следующее:

- 1) увеличение доли самостоятельной учебно-творческой работы и обеспечение самостоятельности студентов в учебной и внеучебной деятельности;
- 2) систематизацию задач и заданий творческого характера, предлагаемых студентам для выполнения;
- 3) целесообразное предпочтение видам деятельности и заданиям, предоставляющим возможность студентам проявить творчество;
- 4) использование эвристических и проблемных методов обучения;
- 5) изменение стиля взаимодействия преподавателя и студента, их творческое сотрудничество;

6) комплексное использование возможностей для развития креативности у современного педагога аудиторных и внеаудиторных занятий, практики и самообразовательной деятельности;

7) реализация предметной интеграции в учебно-воспитательном процессе;

8) расширение видов деятельности, приобщение студентов к получению нового профессионально-творческого опыта на высоком уровне сложности.

Таким образом, включение студентов в активную творческую деятельность оказывает прямое позитивное влияние на эффективность функционирования разработанного систематизированного процесса за счет предоставления будущим педагогам возможности проявить творческий подход к решению учебных задач и сформировать устойчивую направленность на творчество при решении любых профессиональных задач.

Выявленные и раскрытые педагогические условия оказывают непосредственное влияние на результативность функционирования систематизированного процесса формирования кадрового потенциала через совершенствование составляющих систематизированного процесса и являются необходимыми.

«Стратегия развития России 2020» поставила перед современным обществом ряд проблем, среди которых одна из важнейших — проблема трудоустройства молодых кадров и обеспечения их конкурентоспособности на рынке труда. Современный рынок труда в системе образования имеет достаточное количество вакансий. Однако, растет неудовлетворенность работодателей качеством подготовки.

Подготовка конкурентоспособного специалиста, владеющего комплексом компетенций, которые отвечают требованиям современного

рынка труда, способного к творческому саморазвитию и самореализации во многом определяется тем образовательным пространством, в котором происходит его профессиональное становление.

В настоящее время ключевым преимуществом любого региона является развитие кадрового потенциала и необходимость повышения ее конкурентоспособности. Как раз в сфере профессионального образования лежит ключ к обеспечению стабильного экономического роста, как предприятий, так и региона в целом. Важной проблемой ближайшего будущего является конкурентоспособное образование, в которое входит высшее профессиональное.

Модификация социально-экономических условий диктует необходимость качественно нового уровня подготовки кадров. Это возможно достичь путем перехода учебных заведений на инновационный путь развития, позволяющий обеспечить рост результативности. Вследствие выявленной проблемы, можно выделить несколько ее аспектов: во-первых, учебно-материальная база, во-вторых, кадры образовательных учреждений, в-третьих связь с предприятиями, ведь без практического опыта не сформируется студент, как специалист своего дела. Третий аспект выступает как практико-ориентированное обучение, связанное с производственной сферой. Это один из факторов адекватного результата профессионального образования, т. е. подготовка кадров, по запросам различных отраслей. Постоянно изменяющиеся требования работодателей, вызванные появлением новых производственных технологий, требуют изменения содержания обучения в средних профессиональных заведениях.

Во всем мире подготовка кадров однозначно признана сферой продуктивных вложений, а профессиональное образование рассматривается как экономическое достояние: так по оценкам

Всемирного банка, три четверти национального богатства США составляет человеческий капитал. Через призму человеческого капитала профессиональное образование стало рассматриваться, как решающий источник экономического роста, как инструмент смягчения экономического неравенства и средства борьбы с безработицей.

Таким образом, проводимые мероприятия по модернизации профессионального образования призваны решать задачи не только по улучшению профессиональной подготовки молодежи, но и качественно изменить ее. В ходе подготовки специалиста первостепенным является установка на развитие личности и профессиональной культуры, позволяющая существенно облегчить процесс профессиональной адаптации. Это требует основательных изменений в обеспечении качества подготовки специалистов. Именно поэтому качественное профессиональное образование сегодня — это средство социальной защиты, гарантия стабильности, профессиональной самореализации человека на разных этапах жизни.

Понятие качество образования является многогранным. Нужно отметить, что качество образования имеет сложную динамику развития, которая определена как модификация в деятельности учебных заведений, так и в общественном окружении. В настоящее время важнейшим средством обеспечения качества образования является государственный образовательный стандарт, введение которого создало условия для сбалансированного содержания интересов всех субъектов образования, а именно увеличение творческой активности преподавателей и методистов, что ведет к совершенствованию методической работы, к росту качества подготовки специалистов.

Очевидно, что система профессионального образования и обучения должна быть больше ориентирована на компетенции, а не на освоение

конкретных программ обучения. Это позволит обеспечить гибкость образовательных траекторий и возможность горизонтальной мобильности, а именно смены траекторий при обеспечении зачета всех ранее полученных компетенций, необходимых для новой специальности.

Несмотря на обновление стандартов высшего образования, внедрение информационно-коммуникационных технологий, мы констатируем сегодня размытость компетенций на уровне высшего образования, уменьшение доли практической подготовки, введение элементов практики лишь на 3–4 курсах обучения, утрату педагогическими вузами связи с организациями — работодателями, и как следствие, снижение спроса на молодых выпускников педагогических вузов. Анализ отзывов работодателей свидетельствует о некотором снижении качества выпускников педагогических вузов. По существу, данная проблема возвращает нас к проблеме качества профессиональной подготовки.

На сегодняшний день наиболее дискуссионными остаются вопросы подготовки молодых кадров на этапе профессионального образования. В этой связи одной из приоритетных задач подготовки бакалавров педагогического образования становится развитие у них конкурентоспособности как важного качества профессионально развивающейся личности [9; 22; 27].

В качестве показателей конкурентоспособности исследователи называют такие параметры как: высокий уровень мотивации к профессиональной деятельности, сформированность компетенций, показатель трудоустройства выпускников, отсутствие рекламаций на качество подготовки, эффективность и качество труда молодого специалиста, его стремление к овладению профессиональным мастерством, сроки адаптации к условиям профессиональной деятельности, готовность к дальнейшему обучению.

Анализ проблемы позволил нам выявить множество различных подходов к пониманию сущности конкурентоспособности. Конкурентоспособность как процесс управления субъектом своими преимуществами с целью достижения победы в конкурентной борьбе. Конкурентоспособность как совокупность ключевых компетенций, интегративное качество личности, позволяющее успешно функционировать в социуме.

Уровень квалификации по каждой из этих характеристик может различаться от минимального до максимального значения. Он может повышаться при помощи специальных занятий, тренинга, контроля или снижаться при воздействии разных причин. Например, в силу нежелания повышать уровень квалификации, материально-технических сложностей и др. Изменение уровня квалификации может происходить по различным характеристикам в противоположных направлениях. Например, общенаучная квалификация растет, психологическая и лингвистическая снижаются [19; 22; 24].

Молодые кандидаты наук, не имеющие достаточного опыта преподавательской работы, должны быть конкурентоспособны как претенденты на научные должности в вузе и на карьерный рост. Уровень их конкурентоспособности фактически определяет эффективность не только аспирантуры, но и в целом вуза, где осуществлялось обучение аспиранта.

Сама постановка вопроса о конкурентоспособных молодых научно-педагогических кадрах в неявной форме содержит логическое предположение о возможности подготовки в аспирантуре, не отвечающих этим требованиям. Поэтому еще на стадии обучения в магистратуре необходимо:

1. Рекомендовать магистрантам научные области для оптимального применения его интеллектуальных способностей;

2. Определить критические уровни качеств, которые должны быть у кандидатов, чтобы им оказывалось предпочтение;

3. Сравнить реальный и критический уровни подготавливаемых кадров.

В образовательной составляющей подготовки научных кадров, влияющей на конкурентоспособность, выделена общая и специальная подготовка. Общая подготовка предполагает освоение методик проведения научно-исследовательских работ, преподавания и контроля знаний и т.п. Специальная подготовка означает освоение содержания предметов по научной специальности и междисциплинарных научных дисциплин.

Для эффективного управления образовательной составляющей подготовки научно педагогических кадров в вузе разработан определенный алгоритм:

1. Установить критические уровни квалификации по каждому признаку. Для этого потребуется тестирование с количественными оценками достижений по каждому признаку. Задача - установить направления и эффективные способы работы по увеличению достигнутой квалификации.

2. Провести анализ тематики учебных планов и аттестационных работ и направлений развития наукоемких отраслей промышленности. Задача -определить актуальность и готовность к практическому применению результатов научной работы.

3. Разработать программы актуализации учебных блоков подготовки научно педагогических кадров. Задача — ориентировать все учебные блоки на перспективные направления научно-технического прогресса, в том числе, на:

- углубленное теоретическое изучение междисциплинарных научных областей;
- изучение современных методик проведения экспериментов и моделирования;
- формирование учебно-методического обеспечения вновь осваиваемых направлений подготовки;
- управление трансфертом знаний.

Объективность оценки претендентов и анализ научно-педагогического потенциала обеспечит проведение социолого-психологического исследования, которое позволит получить дополнительную информацию о потенциальных возможностях кандидата с учетом личных качеств, профессиональных характеристик, склонностей и предпочтений. При оценке кандидатов целесообразно определить рейтинг критериев оценки по определенным параметрам. Для этого каждому критерию присваивается весовой коэффициент, зависящий от внутренней и внешней ситуации в конкретном вузе, его целей и пр.

Престиж высшего образования определяется в значительной степени наличием научно-исследовательской составляющей в процессе обучения, всесторонней подготовкой выпускников вуза к практической, а выпускников аспирантуры - к самостоятельной научно-исследовательской работе. Высокая эффективность научных исследований и подготовки научных кадров в развитых странах обеспечивается в значительной мере тем, что научные исследования и обучение молодых ученых тесно между собой переплетены и осуществляются в одном месте — в высшем учебном заведении.

В России, в отличие от многих развитых стран, не существует научно-исследовательских университетов. Подготовка аспирантов осуществляется в основном в университетах и других высших учебных

заведениях, а основная научно-исследовательская работа проводится в академических и отраслевых институтах.

В последние годы произошло некоторое увеличение бюджетного финансирования вузовской науки, не изменившее ситуацию принципиально. При этом, количественные показатели аспирантуры и выпуск аспирантов с защитой диссертации вузами составляет около 90% от общего объема. Следует признать, что система раздельного ведения научно-исследовательских работ и подготовки научных и научно-педагогических кадров - не самая эффективная. Академические и отраслевые институты должны взять на себя большую ответственность за подготовку аспирантов.

При этом речь идет не о формальном присоединении научных организаций к вузам. Эта тема многократно обсуждалась в научном сообществе и не нашла понимания и поддержки. Хотя при большинстве западных университетов существуют независимые исследовательские институты, которые занимаются подготовкой аспирантов и проведением научно-исследовательских работ.

Ситуация осложняется ограниченностью научных контактов, что отрицательно сказывается на уровне подготовки магистров и аспирантов. Кроме того, как уже упоминалось ранее, учебная нагрузка в высшем учебном заведении на преподавателя составляет до 900 часов в год; многие работают на полторы ставки или совмещают преподавание в нескольких вузах, поэтому времени на научные изыскания практически не остается. Все это приводит к снижению среднего образовательного уровня выпускников многих вузов.

В настоящее время бюджетная поддержка исследовательских работ подтверждается значительным ростом финансирования федеральных

целевых программ, в которых университеты, научно-исследовательские организации и частные компании могут участвовать на конкурсной основе.

С точки зрения распределения финансирования по ведомствам структура бюджетных расходов на исследования продолжает оставаться консервативной [14]. Главными получателями бюджетных средств на гражданские инновационные разработки РАН, Федеральное агентство по науке и инновациям, Российская академия медицинских наук. Далее идут Сибирское отделение РАН, Российский фонд фундаментальных исследований, ДВО РАН. Замыкают список Федеральное агентство по образованию и Уральское отделение РАН.

Отметим, что инновационные перспективные исследования, финансируемые из бюджета, в основном проводятся государственными научно-исследовательскими организациями и в меньшей степени - университетами. За последние пятнадцать лет значительно снизился объем хоздоговорных научно-инновационных работ вузов и научных организаций с предприятиями. В отличие от Германии софинансирование со стороны частного сектора крайне незначительно, а стимулы для бизнеса инвестировать средства в собственные инновационные разработки также крайне низки.

В настоящее время российские частные предприниматели вкладывают в исследования значительно меньше средств, чем их коллеги в западных странах, но в последнее время наметились некоторые изменения этой негативной тенденции.

Несмотря на рост ВВП в последние годы, промышленного производства и инвестиций в основной капитал, общий уровень конкурентоспособности страны по оценкам Всемирного экономического форума невысок и в последние годы ухудшается [22]. Последние тенденции говорят о стагнации или снижении показателей

результативности основных сегментов современной системы. Низкий уровень современной активности в промышленности привел к сокращению доли высокотехнологичного экспорта в общем объеме экспорта промышленной продукции и снижению доли российских промышленных товаров на внутреннем рынке[14].

Явно недостаточная инновационная активность в стране обусловлена не только внешнеэкономическими, но и внутренними факторами развития российской современной системы, важнейшей из которых является проблема развития кадрового потенциала.

Выводы по главе

Систематизированный процесс формирования кадрового потенциала, разработанный с учетом требований социального заказа, содержания профессиограммы педагога, его профессиональной подготовки, характеризуется содержательной вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью, реализуется с учетом специфических принципов (рефлексивности, профессиональной направленности содержания образования, диалогического общения, актуализации субъектного опыта студента), и включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты. Продуктивно с позиций системного, деятельностного и культурологического подходов и эффективно при реализации комплекса педагогических условий: а) реализация педагогического сопровождения процесса формирования современного педагога; б) построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества; в) включение студентов в активную творческую деятельность.

Построение систематизированного процесса формирования кадрового потенциала, необходимость, которая обусловлена состоянием

теории и практики высшего профессионального образования, продуктивно с позиций системного, деятельностного и культурологического подходов.

Проблема формирования кадрового потенциала профессионального образования, актуальность которой вызвана, в первую очередь, возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки педагогов, способных действовать в новых экономических условиях и обеспечивать их совершенствование; необходимостью создания теоретических основ формирования кадрового потенциала в процессе их профессиональной подготовки в вузе; необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования систематизированного процесса, до настоящего времени остается слабоизученной.

Решение исследуемой проблемы предполагает обоснование и разработку специального систематизированного процесса формирования кадрового потенциала, построение которого требует учета специфики профессиональной деятельности и образовательного процесса в современном вузе.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.

2. Базавлуцкая Л.М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л.М.Базавлуцкая. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017. 97с

3. Базавлуцкая Л.М., Формирование организаторской культуры у будущих менеджеров: Диссертация кандидата педагогических наук:

29.03.2011/ Базавлуцкая Лиля Михайловна; науч. рук. Е.А.Гнатышина; Челябинск, 2011. 185с.

4. Гордеева Д.С., Тюнин А.И. и др. Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 63-67.

5. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: Монография /Е.А. Гнатышина. – СПб.: «Книжный Дом», 2008. – 424 с.

6. Гнатышина Е.А. Результаты исследований уровня корпоративной идентичности преподавателей университета /Е.А. Гнатышина, Д.С. Гордеева. - Педагогический журнал Башкортостана. 2018., № 3.(76). – С. 20-28

7. Гнатышина Е.А. Проблемы экономического роста в России в современных условиях/ Е.А. Гнатышина, Л.М. Базавлуцкая; в сборнике научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.

8. Гнатышина ЕА. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза / Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. // Вестник Южно-Уральского государственного университет. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т.10 – «. 2. – С. 34-43

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

10. Корнеев Д.Н., Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования /Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева.- Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2015.- С. 190-199.

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

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

13. Корнеева Н.Ю. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика: сборник научных трудов по материалам 1 международной научно-практической конференции, 2016. – С. 4-9

14. Менеджмент: современные проблемы управления./ Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Базавлущая Л.М., Корнеева Н.Ю., Рыжикова А.М., Рябчук П.Г. // Коллективная монография / Челябинск, 2017.

15. Новиков Д.А. Модернизация управления образованием. Современный подход.// Российское образование .- 2005. -№4 – с.30 – 37.

16. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. — М.: Народное образование, 2009. — 452 с.

17. Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицеро» Свердловский пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 273 с. - ISBN 978-5-91283-472-1

18. Пахтусова Н.А. Основы профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога: учебное пособие /Н.А. Пахтусова. — Челябинск: Изд-во ООО «Искра-профи». – 2010. – 80с.

19. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов /П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

20. Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги / Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Алексеева Л.П., Базавлущкая Л.М., Полуянова Л.А.//Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. Т.7. №3 (24). С. 276-280.

21. Рябинина Е.В. Возможности совершенствования системы мотивации персонала в организации/Е.В.Рябинина. - Проблемы экономики, управления и права современной России: сб. ст. по итогам Регион. науч. – практ. конф. 11-12 ноября 2016. – Челябинск: Изд-во ОАНО ДПО «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 152–158.

22. Специфика эколого-ориентированной компоненты при подготовке будущих менеджеров /Д.С.Гордеева, А.И. Тюнин, И.И. Плужникова, Л.М.Базавлущкая, Е.В.Евплова. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т.7. - № 4(25). – С.85-88.

23. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография / А.И. Тюнин, - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.

24. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности / Н.В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. - № 16(71). – 160-169

25. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской 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.

26. 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.

27. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлущая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 312 с.

Корнеев Д.Н.

ГЛАВА 4.

СОВРЕМЕННЫЙ МЕНЕДЖЕР В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ ЭКОНОМИКИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Система подготовки специалистов в области управления инновациями, как считают эксперты, не отвечает поставленным задачам и запросам рынка, для ее обновления необходимо сформировать и реализовать новые модели подготовки инновационных менеджеров. В связи с чем, в настоящее время перед Россией стоит актуальная задача модернизации промышленности, освоения новых технологий и повышения на этой основе конкурентоспособности. Формирование инновационной модели экономики в РФ требует развития системы управления инновационной деятельностью, повышения ее эффективности. В основании стратегии инновационной модернизации лежат человеческий, организационный и информационный капиталы, качество и доступность которых зависит от процесса подготовки кадров. Результативность деятельности инновационного предприятия во многом определяется количеством успешно внедренных инновационных проектов.

В этой связи представляется необходимым детальное изучение вопросов совершенствования подготовки управленческих кадров для инновационной сферы и моделирование зависимостей инновационного

процесса от уровня подготовки специалистов-управленцев. Этим обусловлена актуальность темы диссертационного исследования.

Исследуемая проблема имеет несколько аспектов, которые в той или иной степени освещаются в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Отдельные аспекты выбранной темы достаточно широко освещены в академических учебниках и периодических изданиях. Корпус научных работ, затрагивающих эту проблематику, можно разделить на несколько направлений исследований.

Сущность инноваций и инновационной деятельности применительно к российской экономике рассматривают А.И. Анчишкин, В.П. Баранчеев, В.П. Ващенко, Д.И. Кокурина, В.Г. Медынский, О.Д. Нечаев, Ю.В. Яковец и др.

Анализу зависимости между инновационной деятельностью предприятия и институциональными условиями рынка посвящены работы таких исследователей как Аньшин В.М., Баркер А., Валдайцев С.В., Гохберг Л.М., Дежин И.Г., Дынкин А.А., Завлин П.Н., Захаров В.Я., Зинов В.В., Ильенкова С.Д., Карлик А.Е., Пригожий А.И., Рогова Е.М., Санто Б., Сондерс Дж., Стюарт Т., Ткаченко Е.А., Трифилова А.А., Фияксель Э.А., Фонштейн Н.М., Хавин Д.В., Ховард К., Шумпетер Й., Янсен Ф. и др.

Региональные особенности развития системы стимулирования инноваций и ее зависимость от инфраструктуры регионального образовательного комплекса освещены в трудах Авдолова А.Н., Андреюк О.А., Балыхина Г.А., Барда В.С., Бекетова Н.В., Белоусова А.В., Гохберга Л.М., Гарайбех Ю., Грачевой М., Гранберга А.Г., Ефремова Е.С., Ильина И.Г., Клавдиенко В.П., Кожевниковой Р.А., Кулешова В.В., Мухетдинова Н., Прановича А.А., Татаркина А.И., Черняка В.З. и др.

Инновационную деятельность как процесс передачи знаний от исследовательских центров предприятиям в рамках программ повышения

конкурентоспособности участников рынка исследовали Абрамов Н.В., Адаме А., Блэкуэлл Д., Бовин А.А., Валиев Ш.З., Виханский О.С., Дейвис Дж., Деревягина Л.В., Жильцов Е.Н., Жуков Е.А., Ильинский И.В., Калинкина Е.В., Ламбен Ж., Мидлтон Дж., Миниард П., Роджерс Э., Уотермен Р., Фишер С, Харгадон Э., Чупрунова Д.И. и др.

Инновационная деятельность как объект управления рассматривалась в работах Акоффа Р.Л., Белоусова Р.А., Гапоненко А.Л., Горбунова А.Р., Егорова А.Ю., Завлина П.Н., Кабанова А.И., Кларка Дж., Кругликова А.Г., Мерсера Д., Сафроновой А.А., Струмилина С.Г., Стрикленда А.Дж., Тебекина А.В., Томпсона А.А., Шевченко СМ., Фримена К. Чичканова В.П. и др.

В большинстве работ практически отсутствует анализ образовательных программ как информационного канала между внешней и внутренней инновационной средой организации; мотивационных схем в системе управления инновациями; подготовки специалистов и менеджеров «под проект»; моделирование зависимостей инновационной активности организации от процесса обучения персонала.

С позиций психологии профессионализма, находящейся на пересечении психологии труда и акмеологии, можно выделить некоторые этапы «эволюции» критериев (признаков) понимания, объяснения и оценки профессиональной пригодности, компетенции.

Основные тенденции локализации во времени и в пространстве различных оценок человека как субъекта труда:

1. В начале XX столетия это были «способности» («навыки, умения») - инвариантные качества, актуализированные, присущие исключительно субъекту;

2. С середины столетия это уже комплекс взаимосвязанных, но различных по своей природе особенностей субъекта -«профессионально

важные качества» (ПВК) (способности, знания, навыки, мотивация и др.);

3. С 1980-х гг. в научный обиход вводится понятие «компетентность» как совокупность прямых и косвенных профессиональных и жизненно важных характеристик субъекта как профессионала в широком смысле слова, а также проводятся исследования компетентности как научной категории применительно к образованию (90-е гг. XX в.), где в общем контексте психологии труда профессиональная компетентность становится предметом специального всестороннего рассмотрения и выделения разных видов компетентности.

4. С 70-х гг. XX столетия по настоящее время вводится понятие «компетенция», первоначально получившее свое обоснование, развитие и практическое использование в рамках кадрового менеджмента (D. McClelland, и S. и L. Spencer), а позднее заимствовалось образовательными институтами (компетентностный подход в образовании или так называемое «ориентированное на компетенции образование»).

Хотелось бы отметить, что, несмотря на большую эвристичность понятия «компетенция», истоки его понимания в рамках этих двух подходов совершенно различны. Вместе с тем, понятие «компетенция» на сегодняшний день употребляется в совершенно разных смысловых контекстах, зачастую противоположных.

Актуальным остается вопрос, касающийся необходимости и методологической оправданности введения понятия «компетенция» наряду с понятием «способности», «умения и навыки», «компетентность». Говоря о значении компетентностного подхода для повышения эффективности образовательного подхода в системе обучения взрослых, необходимо отметить, что понятия «компетентность» и «компетенция» рассматриваются вместе с понятиями «профессиональный опыт» и «профессионализм».

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют:

1. Простые (базовые) компетенции, формируемые на основе знаний, умений, способностей, легко фиксируемые, проявляющиеся в определенных видах деятельности;

2. Ключевые компетенции, чрезвычайно сложные для учета и измерения, проявляющиеся во всех видах деятельности, во всех отношениях личности с миром, отражающие духовный мир личности и смыслы ее деятельности.

В некоторых исследованиях также есть и другие квалификации:

1) стандартные - те, без которых невозможно нормальное функционирование личности или организации;

2) ключевые - обеспечивают их конкурентоспособность на социально-экономическом рынке, выгодно отличая от аналогичных представителей;

3) ведущие - это «сотворение» будущего, проявляющееся в инновационности, креативности, динамичности и диалогичности (кооперативности, децентрации, поликультурности).

Компетенция может выявить сильные стороны человека и качества, которые ему необходимо улучшить. Она определяет наилучший способ выполнения работы.

3. Управленческая культура как ведущий компонент профессиональной компетентности современного менеджера-управленца.

Профессиональная компетентность менеджера является важнейшим критерием качества управленческой деятельности и понимается как способность и готовность менеджера к управлению, основанные на профессионально значимых и личностных качествах. В связи с этим в настоящее время важным ресурсом становятся не столько специальные

знания, сколько общая и управленческая культура, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие специалиста.

Управленческую культуру будущего управленца необходимо оценивать в качестве принципиально нового явления в сфере подготовки управленческих кадров. Однако анализ публикаций по вопросу формирования управленческой культуры как ведущего компонента профессиональной компетентности будущего менеджера показал, что данный вопрос недостаточно представлен в научной литературе, нет фундаментальных исследований, посвященных целостному изучению и объективному анализу состояния процесса формирования управленческой культуры будущих менеджеров [9; 22; 29].

Выпускник высшей профессиональной школы должен уметь применять полученные в ходе обучения знания, умения и навыки в повседневных и изменяющихся ситуациях на работе, демонстрируя свою профессиональную компетентность. Существующая практика подготовки менеджеров обеспечивает обучение основным функциям классического менеджмента: организация, планирование, мотивация, координация и контроль (Ф. Тейлор, А. Файоль).

Новый подход к управлению все более базируется на признании приоритета личности перед производством, перед прибылью, перед интересами предприятия, фирмы, учреждения. Именно такая постановка вопроса составляет культуру управления.

В концепции российского менеджмента основная идея сводится к возрастанию роли руководителей различного уровня.

Профессиональная компетентность личности будущего менеджера выступает в качестве основной из целей процесса обучения с учетом тенденций социально-экономического развития современного общества и мотивов, побуждающих молодого человека к совершенствованию этого

качества. Как показывает практика последующей управленческой деятельности выпускников факультетов менеджмента, только компетентность и профессионализм (мастерство) могут правильно сориентировать руководителя в реальной обстановке, выбрать правильный способ поведения и принять правильное управленческое решение.

Управленческая деятельность менеджера сложна, динамична, изменчива и носит сугубо личный характер. Основные психологические особенности этой деятельности можно свести к следующим:

1) большое разнообразие видов деятельности на разных уровнях управленческой иерархии;

2) неалгоритмический, творческий характер деятельности, осуществляемый при недостатке информации и в условиях часто меняющейся, нередко противоречивой обстановки;

3) ярко выраженная прогностическая природа решаемых управленческих задач;

4) значительная роль коммуникативной функции;

5) высокая психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принимаемые решения.

Менеджер должен проявлять большую компетентность при принятии своевременных и верных управленческих решений, а это требует применения новых навыков и подходов к процессу управления.

Менеджеру в его деятельности нужны гибкость и смелость при решении тех или иных управленческих задач, поскольку его работа всегда в центре постоянно изменяющихся ситуаций. Поэтому у менеджеров с недостаточным уровнем компетентности возникает осторожность при решении проблем, что приводит к запаздыванию в принятии управленческих решений и снижению эффективности управленческого воздействия [2; 12; 20].

Таким образом, профессиональная деятельность менеджеров многогранна, ответственна и сложна. Явления, с которыми сталкиваются современные менеджеры, - это темп, сложность, новизна, опасность и постоянный вызов современного опережающего мира. Все это требует от менеджера высокого уровня компетентности.

Генезис понятия инновация и теоретический анализ её нынешнего состояния позволяет воспроизвести те изменения структурных элементов и способа их взаимодействия, которые характеризуют, в определённой степени, последовательность этапов и социальный механизм развёртывания содержания инновации от идеи до её институализации в виде социокультурной нормы, что даёт возможность представить её контуры как системы. Это, безусловно, необходимое условие для понимания сущности инновации, но явно недостаточное при обозначении предельных границ действия инновационных механизмов, социальной ниши и функций инновации в её взаимодействии со структурными элементами общества, её социальными системами [1; 22; 26].

Система подготовки специалистов в области управления инновациями, как считают эксперты, не отвечает поставленным задачам и запросам рынка, для ее обновления необходимо сформировать и реализовать новые модели подготовки инновационных менеджеров.

В этой связи представляется необходимым детальное изучение вопросов совершенствования подготовки управленческих кадров для инновационной сферы и моделирование зависимостей инновационного процесса от уровня подготовки специалистов-управленцев. Этим обусловлена актуальность темы нашего исследования.

Исследуемая проблема имеет несколько аспектов, которые в той или иной степени освещаются в трудах как отечественных, так и зарубежных ученых. Отдельные аспекты выбранной темы достаточно широко

освещены в академических учебниках и периодических изданиях. Корпус научных работ, затрагивающих эту проблематику, можно Главаить на несколько направлений исследований.

Сущность инноваций и инновационной деятельности применительно к российской экономике рассматривают Анчишкин А.И., Баранчев В.П., Ващенко В.П., Кокурина Д.И., Медынский В.Г., Нечаев О.Д., Яковец Ю.В. и др.

Анализу зависимости между инновационной деятельностью предприятия и институциональными условиями рынка посвящены работы таких исследователей как Аньшин В.М., Баркер А., Валдайцев С.В., Гохберг Л.М., Дежин И.Г., Дынкин А.А., Завлин П.Н., Захаров В.Я., Зинов В.В., Ильенкова С.Д., Карлик А.Е., Пригожин А.И., Рогова Е.М., Санто Б., Сондерс Дж., Стюарт Т., Ткаченко Е.А., Трифилова А.А., Фияксель Э.А., Фонштейн Н.М., Хавин Д.В., Ховард К., Шумпетер Й., Янсен Ф. и др.

Региональные особенности развития системы стимулирования инноваций и ее зависимость от инфраструктуры регионального образовательного комплекса освещены в трудах Авдулова А.Н., Андреюк О.А., Балыхина Г.А., Барда В.С., Бекетова Н.В., Белоусова А.В, Гохберга Л.М., Гарайбех Ю., Грачевой М., Гранберга А.Г., Ефремова Е.С., Ильина И.Г., Клавдиенко В.П., Кожевниковой Р.А., Корнеева Д.Н., Кулешова В.В., Мухетдинова Н., Прановича А.А., Татаркина А.И., Черняка В.З. и др.

Инновационную деятельность как процесс передачи знаний от исследовательских центров предприятиям в рамках программ повышения конкурентоспособности участников рынка исследовали Абрамов Н.В., Адаме А., Блэкуэлл Д., Бовин А.А., Валиев Ш.З., Виханский О.С., Дейвис Дж., Деревягина Л.В., Жильцов Е.Н., Жуков Е.А., Ильинский И.В., Калинкина Е.В., Ламбен Ж., Мидлтон Дж., Миниард П., Роджерс Э., Уотермен Р., Фишер С., Харгадон Э., Чупрунова Д.И., Уварина Н.В. и др.

Инновационная деятельность как объект управления рассматривалась в работах Акоффа Р.Л., Белоусова Р.А., Гапоненко А.Л., Горбунова А.Р., Егорова А.Ю., Завлина П.Н., Кабанова А.И., Кларка Дж., Кругликова А.Г., Мерсера Д., Сафроновой А.А., Струмилина С.Г., Стрикленда А.Дж., Тебекина А.В., Томпсона А.А., Шевченко С.М., Фримена К. Чичканова В.П. и др.

В большинстве работ практически отсутствует анализ образовательных программ как информационного канала между внешней и внутренней инновационной средой организации; мотивационных схем в системе управления инновациями; подготовки специалистов и менеджеров «под проект»; моделирование зависимостей инновационной активности организации от процесса обучения персонала.

Если говорить о сущности инновации как социальном механизме, который обеспечивает не только импульс, но и вызывает к жизни способ развития, то необходимо полнее изучить закономерности взаимодействия инновации с различными социальными системами именно под этим углом зрения, поскольку «... следует отличать процессы, поддерживающие стабильность систем от иных процессов, которые приводят к новому состоянию системы, состоянию, которое должно описываться в терминах, фиксирующих изменение первоначальной структуры и, хотя это различие относительно, тем не менее, именно эта относительность носит существенный и упорядочивающий характер» [4; 8; 11].

Однако инновация проявляет себя не только как некая технологическая система, но и как специфическая деятельность по переводу существующих деятельностей в новое качество. Это может происходить постольку, поскольку: «деятельность в целом - это органическая система... Непременным признаком органической

развивающейся; системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов» [3; 6; 10].

Именно так в процессе инновации меняется характер и вид деятельности, вызывая к жизни соответствующий стиль мышления и образ жизни, доминантой которого выступает саморазвитие.

Следовательно, дальнейший ход исследования, рассматривающий инновацию как фактор развития образования, может быть конструктивен лишь в случае пересечения двух линий развёртывания реальности: одна из - них - определение инновации в образовании на основе взаимодействия систем; другая - деятельностный анализ, т.е. такой тип деятельности, который рождается в идеале этого взаимодействия. Тогда возможна и попытка ответа на вопрос об управленческой культуре адекватной потребностям инновационной действительности.

Существо же проблемы заключается, на наш взгляд, в том, что в каждом из предлагаемых подходов отражается лишь та часть понятия, которая наиболее соответствует выбранному предмету и возможностям процедуры исследования. Собственно теоретико-методологические основания, несущие в себе целостность явления инновации, и многообразие возможного функционального разрешения этой целостности в различных социальных условиях, либо отсутствуют, либо подразумеваются как нечто вторичное по отношению к непосредственно анализируемому - спектру или сегменту целостности явления. В конечном счете, такой предметно - центрированный подход к полицентрированному и полифункциональному, по сущности своей, явлению даёт естественное искажение феноменологической заданности, пробуждает тенденцию умножения сущностей, усугубляет кажущуюся неразрешимость проблемы.

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что инновация, как одна из разновидностей человеческой жизнедеятельности, настолько

связана с другими и составляет некоторые грани разных деятельностей, что её вычленение и типизация наталкивается на естественные трудности разграничения и деления проявлений человеческой сущности. Однако «... инновационные устремления, не обеспеченные мировоззренчески и поведенчески, - пишет Ю. Турчанинова, - не только, как правило, безрезультативны, но порой и просто опасны - они дискредитируют идеи...» [7; 13; 19].

Здесь явно не хватает ещё одного компонента - «гуманитарно-системной методологии», которая, по мнению автора, «... давала способ понимания происходящего в образовательных взаимодействиях и образовательных процессах, определяла основные направления их проектирования и организации, снимала тревожность и неадекватные ожидания в отношении их результатов, помогала ставить реалистичные, цели, предлагала систему понятий и представлений, в которых происходившее могло быть осмыслено, понято и описано».

Как видим, теоретико - методологический компонент, лежащий между мировоззренческим выбором и социальным механизмом поведения позволяет сохранить упорядоченность оснований при необходимости обеспечить высокую степень неопределённости как условия творческого поиска [14; 16; 28].

Особенности инновационного процесса на макроуровне заключается в том, что, даже если он выстраивается на технико-технологических или научно-технических нововведениях, он оказывает влияние на экономические и социальные сферы общества, поскольку изменяет ценность и потребительские качества продукта или услуги, что меняет совокупность отношений потребителя. Таким образом, воздействуя на социоэкономические и социокультурные компоненты, инновационная политика создает общий благоприятный инновационный фон, который

вместе со структурными изменениями организации общества (децентрализация, деиерархизация и т.п.) формирует необходимые условия инновационного развития. Отметим так же тесную взаимосвязь одного и другого процессов. Хорошо известны факты существенного влияния особенностей культуры на поведенческие реакции людей, даже, если они заняты в жёстко алгоритмизированном, «закрытом» процессе. Тем более это существенный фактор влияния на творческие по характеру, «открытые» процессы, к которым можно отнести инновацию. Что же касается организации общества, то «исследователи показывают, что общество с высокими показателями индивидуализма и низкой авторитарностью в управлении отличаются большим экономическим ростом и большей тенденцией к инновациям».

Достаточно высокая степень разработанности проблемы на макроуровне относительно одного из его основных компонентов - общества в его отношениях с организацией (Бестужев - Лада И.В., Вахитов Д.Р., Глазьев С.Ю., Карпова Ю.А., Корнеева Н.Ю., Пригожий А.И. и др.) позволяет нам, используя имеющиеся наработки, в предлагаемом исследовании особое внимание уделить иному аспекту и другим уровням анализа инновации как системы во всём многообразии её отношений.

Поскольку в качестве методологического основания в исследовании приняты системные отношения инновации и структурных компонентов общества, то на макроуровне, используя строение общества как системообразующее начало типологии инноваций можно утверждать, что в силу содержательной специфики, наполняющей социальный механизм инноваций, есть смысл различать инновации в соответствии с основными сферами их применения. Причём, как правило, инновации, даже локализованные содержательными рамками процессов, протекающих в одной из сфер общества, своими последствиями обязательно видоизменя-

ют отношения в других сферах. Подобный подход индеферентен к принципу того или иного структурирования общества.

Не смотря на столь явное отличие оснований структурирования общества, понимание инновации как системы позволяет и в том, и в другом случае (как возможно и в иных моделях) применять её к соответствующим сферам в виде социального механизма развития, который наполняется соответствующим содержанием, не меняя принципов действия самого механизма инновации. С этой точки зрения, следует говорить об инновации в экономике, социальной и т.д. сферах общества и лишь весьма условно на разговорном, но не категориально - научном уровне о «экономической», «социальной» и т.п. инновации.

Что касается педагогики, то, в каком смысле педагогика как наука может быть объектом инновации? У науки свой вид деятельности - исследовательский, свой способ - познающий незнание как факт общечеловеческой культуры, в отличие от образования, которое строится на онтогенетической природе «открытия для себя» [3; 5; 15]

В сфере науки если и могут быть инновации, то они скорее связаны со средствами труда, технологиями и инструментарием, позволяющими «заглянуть за горизонт». Наука сама является «поставщиком» инновационных идей, поскольку призвана совершать открытия. Инновация, используя изменения, вызванные этим открытием, преобразует деятельность, меняет её характер, тем самым оказывает своё влияние на состояние культуры.

С этой точки зрения, мы вполне солидарны с подходом Б. Сазонова, определяющего природу инновации как «вторичный анализ социального знания» то есть «использование эмпирических данных, полученных и использованных в некотором другом, первичном исследовании». Что касается искусства педагогики как профессиональной деятельности,

реализуемой в педагогической системе, то она, безусловно, может быть предметом и объектом инновации. В таком случае, относительно сущности инновации упорядочиваются, перечисленные сферы, виды деятельности и формы её организации (образование, школа, система подготовки кадров).

Обобщая выше сказанное можно прийти к выводу, что на макроуровне основанием типизации инновации служит исторически оформившееся и отраженное в структуре общества Содержание труда, поскольку оно лежит на взаимопересечении жизнедеятельности людей, организаций, общности и общества. При этом следует учитывать, что в системе общественного Содержание труда особое место занимает область обучения и воспитания, поскольку «... будучи одной из отраслей духовного производства, она имеет относительно самостоятельное значение» [2; 6; 18].

Это самостоятельное значение образования, относительно сфер основной деятельности в том или ином виде общественного производства, объясняется тем, что любые виды деятельности осваиваются непосредственно в процессе образования и подготовки, которые стали областью специально организованной профессиональной деятельности. Следовательно, *инновация в образовании - вполне определённый тип инновации*, который, в свою очередь, имеет уже другой уровень типизации. Учитывая необходимость «чётко различать появления отдельных новшеств, направления, подобные социальной инженерии, и собственно инновационную организацию деятельности», более подробно остановимся на пояснении инновации как системы, направленно меняющей характер деятельности, в качестве одного из методологических оснований типизации. Для этого обозначим ряд её характерологических признаков, исходя из определения системы.

В первую очередь, следует говорить об инновации как о системе, которая состоит из имманентно ей присущих и взаимодействующих на едином основании частей и компонентов в составе: инновационно новое, переводимое в новшество (в качестве со - держания), выражаемое в нововведении (как организации) и нацеленное на изменение качественного состояния инновлируемой социальной системы включённой в определенную сферу жизнедеятельности общества и регулирующей столь же определённую деятельность человека. Следовательно, в рамках инновации каждый из её отдельно взятых компонентов теряет свою самостоятельность и обретает иной смысл.

Во - вторых, инновация как система отличается собственной организацией в виде взаимодействия социальных механизмов, обеспечивающих отношения координации и субординации образующих её компонентов. Она проживает свой полный жизненный цикл: возникновение (зарождение)- освоение (внедрение)- распространение (диффузия), связанные специфическими алгоритмами и , только в таком случае, выполняет всю совокупность функций, изменяющих социальную реальность.

В-третьих, инновация как система характеризуется наличием интегральных системных качеств, рождаемых деятельностно - коммуникационным пространством и не сводимых к сумме качеств отдельных её частей и компонентов. Среди них можно назвать такие, как инновационная возможность, инновационная способность, инновационный потенциал и т.п.

И, наконец, инновация как система обладает качественной определенностью, выраженной в целостности, обозначаемой как инновационная организация деятельности. Именно качественная определенность инновации способна изменить (как по содержанию, так и

по форме) состояние инновлируемой социальной системы и последняя приобретает возможность (и только возможность) оформления инновационности в качестве собственного системного признака.

Другими словами, в этой социальной системе независимо от сферы общественной жизни, в которой она себя реализует, оформляется и становится её имманентным признаком инновационный способ организации деятельности, характерной чертой которого выступает способность воспроизводить себя в новом качестве. Здесь в полной мере реализуется потенциал саморазвития.

Соответственно, современные менеджеры должны обладать набором компетенций осуществления инновационной деятельности, содержание которых базируется на необходимости сочетания приведенных на рисунке четырех стилей управления, выделенных Г. Минцбергом, Д.Н. Корнеевым, и ролей менеджмента, определенных И. Адизесом.

Фактически совершенствование менеджерских навыков происходит в течение всей трудовой жизни управленца, как в процессе выполнения своих должностных обязанностей, так и посредством непрерывного профессионального образования.

Мы предлагаем проектирование непрерывного профессионального образования, которое заключается в формировании и развитии профессионально-трудовых личностных качеств человека и в умении его синтезировать и осуществлять диффузию инноваций, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе допрофессионального образования и воспитания и продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности, имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных учреждениях различных типов, в том числе корпоративных, а также

посредством самообразования. Подготовка менеджеров осуществляется на следующих образовательных уровнях: в системе высшего профессионального образования (ВПО) готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка менеджеров с получением дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования — Master of business administration (МВА)». Соответствующим образом должны меняться подходы к содержательному наполнению программ подготовки менеджеров разных уровней с целью обеспечения их преемственности и синхронизации. На уровне бакалавриата акцент делается на инструменты управления, на уровне магистратуры — на функции управления и их взаимосвязи, на уровне дополнительного профессионального образования — на интеграцию функций бизнеса и менеджмента.

Помимо содержательного наполнения программ подготовки менеджеров для инновационной экономики на основе компетентностного подхода необходимо отметить ряд дополнительных проблем, требующих дальнейшего отдельного рассмотрения.

К числу таких вопросов можно отнести следующие: использование блоков международных профессиональных сертификаций в качестве основы для обеспечения преемственности и синхронизации программ ВПО и ДПО, совершенствование методов преподавания и методики обучения в части индивидуализации теоретически обоснованных и практически ориентированных программ подготовки, модернизацию методического обеспечения обучения, совершенствование форм обучения в части развития интерактивных подходов.

В заключение следует отметить, что для достижения максимальной эффективности, прибыльности, конкурентоспособности бизнеса и

максимизации его стоимости владельцам и топ-менеджерам российских компаний и банков необходимо строить и совершенствовать системы управления не только на базе классической западной, а на основе уникальной и специализированной российской модели менеджмента, основанной на собственных практиках ведения бизнеса в российских условиях, на идеях и разработках отечественных экономистов и на отдельных элементах передовых зарубежных управленческих технологий, отобранных в результате тщательного изучения и анализа основополагающих взглядов и принципов западной теории менеджмента.

Такой подход необходим для разработки инновационных технологий менеджмента, отвечающих требованиям системности, комплексности, сбалансированности и базирующихся на применении индивидуального набора управленческих инструментов для конкретной организации, функционирующей в конкретной стране и в рамках соответствующей культуры, находящейся на определенном этапе исторического развития.

В условиях перехода России на инновационный путь развития отечественным организациям понадобится наряду с обобщением собственных управленческих идей собирать, фильтровать и подвергать научно-практическому критическому осмыслению наилучшие зарубежные бизнес-практики на предмет их применимости и возможностей адаптации к нашим условиям, в отдельных отраслях и видах деятельности. Для того чтобы менеджмент российских компаний был способен это делать, отечественные программы подготовки должны охватывать все необходимые современному менеджеру навыки и умения, иметь преемственность и взаимосвязь, но делать акценты на различных наборах компетенций, требующихся менеджерам разных уровней.

Низкий уровень профессиональной компетентности специалистов может привести сегодня к глобальным катастрофическим последствиям:

традиционная система образования была рассчитана на «знаниевую» парадигму подготовки специалистов, в основе которой было прагматическое и формальное использование совокупности освоенных истин. Современной цивилизации требуется специалист, понимающий специфику современного бытия, специалист духовно-нравственной ориентации, человек культуры (Шакун Ю.А. Профессиональные компетенции сотрудников, как инструмент конкурентоспособности организации).

Модель компетенций дает возможность создать такой набор критериев, который непосредственно связывает широкий спектр конкретных видов деятельности с управлением персоналом.

Каждая компетенция - это набор родственных поведенческих индикаторов. В зависимости от смыслового объема компетенции эти индикаторы объединяются в один или несколько блоков.

Компетенции без уровней. Простая модель, то есть модель, которая охватывает виды работ с простыми стандартами поведения, может иметь один перечень индикаторов для всех компетенций. В этой модели все поведенческие индикаторы относятся ко всем видам деятельности. Например: модель, которая описывает работу только старших менеджеров компании, в разделе «Планирование и организация» может включать следующие индикаторы поведения:

1) составляет планы, которые распределяют работу по срокам и приоритетам (от нескольких недель до трех лет);

2) составляет планы, которые точно соответствуют целям деятельности отдела;

3) координирует деятельность отдела с бизнес-планом компании.

Единый перечень индикаторов поведения - это то, что и требуется, потому что все индикаторы поведения необходимы в работе всех старших менеджеров.

Компетенции по уровням. Когда модель компетенций охватывает широкий спектр работ с различной категоричностью требований, поведенческие индикаторы в рамках каждой компетенции можно свести в отдельные перечни или разделить по «уровням». Это позволяет целый ряд элементов разных компетенций сводить под один заголовок, что удобно и необходимо, когда модель компетенции должна охватывать широкий диапазон видов деятельности, работ и функциональных ролей. Некоторые компании связывают уровни напрямую с грейдами деятельности.

Обычно существует определенная связь между уровнями компетенций и сложностью деятельности, но эта связь не всегда непосредственна и однозначна.

Другой метод распределения компетенций по уровням - разделение по профессиональным качествам, которые необходимы работнику. Этот метод используется тогда, когда модель компетенций относится к одной ступени работы или одной роли. Например, модель может включать перечень следующих индикаторов:

1) исходные компетенции - обычно это минимальный набор требований, необходимых для допуска к выполнению работы;

2) выдающиеся компетенции - уровень деятельности опытного сотрудника;

3) отрицательные компетенции - обычно это такие стандарты поведения, которые контрпродуктивны для эффективной работы на любом уровне. Этот метод используется, когда необходимо оценить различные степени компетенции группы работников.

Современные исследователи компетентного подхода (А.К. Маркова, Л.А. Степнова, Е.В. Земцова, А.И. Субетто) выделяют следующие основные компетенции менеджеров:

- Ориентация на результат, достижения. Способность нести ответственность за реализацию решений, способность ставить новые амбициозные цели по достижении предыдущих. Поведение, ориентированное на задачу и на отношения.

- Гибкость. Способность быстро и адекватно реагировать на внештатные ситуации, видеть и определять проблему, находить пути ее решения, собирать команду для внедрения, давать оценку результатов.

- Способность к обучению, самообучению. Обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике. Способность к самоанализу. Готовность проанализировать свои достижения и недостатки, посмотреть на привычные вещи другими глазами, разумно использовать чужой опыт.

- Влияние, умение убеждать. Способность отстаивать собственное мнение. Логичность при ведении конструктивных бесед. Владение техниками влияния. Умение выявлять и использовать мотивы людей. Умение задавать правильные вопросы и определять степень информированности и эмоциональное состояние партнера.

- Умение слышать других, принимать обратную связь. Умение создавать каналы двухсторонней коммуникации - абстрагироваться от своих мнений и мыслей, концентрироваться на словах собеседника. Хорошая слуховая и зрительная память. Владение разными способами обратной связи. Умение эффективно поощрять и критиковать других людей.

- Навыки презентаций, переговоров. Умение определять цели и задачи презентации, интересы аудитории. Построение эффектного

вступления, связующих фраз, основной части и завершения презентации. Владение стратегиями убеждения и ораторскими навыками. Знание стадий эффективного процесса переговоров. Умение определить интересы участников, выбрать наилучшую альтернативу. Умение обсуждать, предлагать, вести позиционный торг. Владение техниками манипулирования и умение противостоять им.

- Клиентоориентированность. Знание политики и стандартов в области работы с клиентами. Ориентация на текущие и перспективные потребности клиентов. Умение вести себя корректно с разными типами «трудных» клиентов. Умение строить партнерские отношения с клиентами, умение распознавать дополнительные возможности и риски в отношении с клиентами.

К компетенциям менеджера также можно отнести: аналитические способности, креативность, организаторские способности, умение работать в команде и др.

Модель компетенций далека от того, чтобы считаться истиной в последней инстанции, но она внесла элемент определенности в управление персоналом, которого во многих случаях не хватало. Модели компетенций могут быть и всего лишь проходящим увлечением. Такое отношение к модели компетенций складывается, если нет ответов на ключевые вопросы: зачем нужна модель компетенций, как эта модель будет использоваться, что компетенции могут дать и чего они дать не могут, что пользователи модели ожидают от компетенций [17; 21; 24].

Модель компетенций может предоставить набор критериев при сборе информации и помочь в создании инструментов и методов сбора. Компетенции могут предложить эталоны сравнения фактического исполнения работы с ожидаемым. Компетенции могут дать информацию и

об алгоритмах и правилах принятия решений (при установлении рейтингов исполнения и при определении денежного вознаграждения работников).

Недавний финансово-экономический кризис показал, что отечественной экономике необходимы, во-первых, догоняющая модернизация, во-вторых, развитие на опережение на базе проведенной модернизации, то есть построение экономики знаний, инновационной экономики. Однако существуют причины, препятствующие переходу от рассуждений об инноватике и цитирования основателя теории инновационного экономического развития Йозефа Шумпетера к конкретным практическим действиям по широкому внедрению инноваций в российскую бизнес-практику.

Во-первых, инноватика как непротиворечивая система обобщенного научного знания с соответствующей системой законов, категорий, понятий и принципов пока находится на этапе становления. При этом наиболее разработанной является эмпирическая составляющая области знаний об инновациях. Однако даже, несмотря на используемые в практической деятельности применительно к инновационным идеям и разработкам приемы системно-структурного и функционального анализа, оптимизационного экономико-математического моделирования и экспертных методов, аналитики и предприятия с высокой инновационной активностью во всем мире сталкиваются с трудностями, обусловленными техническими и рыночными неопределенностями будущего новаторских идей.

Еще в прошлом веке Натан Розенберг, экономист университета Stanford, утверждал, что «попытки спрогнозировать окончательное, конкретное использование инноваций часто оказываются совершенно неудачными. Чтобы предусмотрен» новые возможности, которые возникают на стыке между новыми техническими способностями и

социальными потребностями, необходимо огромное творческое и социальное воображение». В связи с этим требуется углубление анализа природы и характера взаимосвязей между такими составляющими инноваций, как объекты, функции, технологии и организационные формы инновационных процессов, а также результаты, последствия и показатели инновационной деятельности.

Во-вторых, в нашей стране проблема перехода к практическому внедрению инноваций отчасти связана с не совсем верным восприятием инновации как некоего полезного изобретения, способного одновременно снизить производственные затраты и увеличить выпуск продукции. При таком подходе последовательность перехода к новой экономике соответствует этапам инновационного процесса, в общем виде, описывающем цепочку создания стоимости инноваций:

Фундаментальные и поисковые НИР —* Прикладные НИОКР —> Подготовка спецификации —▶ Подготовка оборудования, отладка технологического процесса, изготовление опытных образцов —> Массовое/серийное производство инновационной продукции —> Маркетинг и сбыт —>Поддержание в процессе жизненного цикла продукта. А, значит, сам переход к инновационной экономике должен начинаться с форсирования развития науки, где делаются открытия, которые впоследствии подлежат инженерной разработке и превращаются в новые технологии. После этого наступает стадия производства, то есть массового внедрения этих технологий, для чего необходимы соответствующие мощности, материалы и персонал.

На первый взгляд этот подход вполне соответствует характеристике постиндустриального, информационного общества, в котором индустриальный сектор уступает свое место науке, привычная товарная продукция отдает приоритет нематериальным активам, создаваемым на

основе знаний, а развитие общества и экономики определяется способностью генерировать и использовать новые знания и информацию.

Однако при более детальном рассмотрении в этом подходе можно обнаружить существенный недостаток, заключающийся в акценте на фундаментальных исследованиях и высоких научных результатах. В современном глобальном мире, где потоки новых знаний, идей и информации велики и очень мобильны, время вывода на рынок новых товаров и услуг постоянно сокращается, из-за чего срок полезного использования отдельной технологии становится короче. Это доказывает опыт таких компаний, как Xerox Corporation, IBM, Intel, Cisco, Lucent, Procter&Gamble и других. Поэтому инновационный цикл не только не заканчивается на получении существенных научных результатов, а во многом определяется этапом перевода результатов исследований на этап коммерциализации [3; 6; 25].

В связи с этим необходимы в первую очередь формирование национального инновационного мышления и выработка новых подходов к управлению инновациями, нацеленных на доведение полученных научных результатов и внешних идей до выпуска новых качественных продуктов, и услуг, имеющих социальную значимость.

Целесообразным представляется изменение восприятия феномена инноваций в современном мире с осознанием того, что инновации — это уже не просто технические изобретения, а новшества системного свойства, которые требуют изменения и модернизации не только производственных технологий и мощностей, но также принципов экономической организации и управления производством.

Сделать экономику инновационной сами по себе не способны ни отраслевое реструктурирование, ни модернизация производственных фондов, ни дополнительные расходы на финансирование национальных

проектов и научных разработок. Инновации могут генерироваться только в инновационно- организованной и инновационно- управляемой экономике.

Поэтому последовательность перехода к инновационной экономике должна быть иной. Для создания экономики, генерирующей инновации, сначала требуется модернизация условий функционирования хозяйствующих субъектов и принципов управления и организации их деятельности с учетом национальной специфики менеджмента. Затем следует создание высокотехнологичных производств с одновременным развитием науки, и только потом - разработка новых технологий и их массовое внедрение.

В последовательности перехода к инновационной экономике на одном из первых мест стоит управление, поскольку новые технологии - это лишь средства инновационного развития, но для их внедрения необходимы изменения в самом характере бизнеса, в его целях и используемых для их достижения бизнес-моделях. Опыт развитых стран доказывает, что приобретение и реализация новых технологий автоматически не ведут к бесконечно долгому устойчивому росту производительности, прибыли, уровня занятости. И создать действительно новую экономику можно только преобразовав соответствующим образом бизнес-среду и все процессы бизнеса: снабжение, производство, взаимосвязь с потребителями и т.д., а также модернизировав управление этими процессами [3; 17; 23].

Следовательно, инновации возможны и необходимы не только в сфере продуктов и технологий, но и в сфере методов организации производства и управления. Внедрение управленческих инноваций в организациях реального и финансового секторов является необходимым условием управления организационным развитием хозяйствующего субъекта, обеспечивающим повышение его конкурентоспособности.

Тем не менее многие российские компании нововведения в управлении воспринимают скорее как исключение, чем всеобщее правило ведения бизнеса. На предприятиях черной и цветной металлургии, лесного комплекса, топливной, химической, нефтехимической и пищевой промышленности применяются процессно-технологические инновации, обеспечивающие в первую очередь снижение материальных производственных затрат.

Для предприятий машиностроения, промышленности строительных материалов, легкой и медицинской промышленности характерны продуктовые нововведения, обусловленные стремлением к технологическому обновлению производства, повышению качества, расширению ассортимента продукции, снижению зависимости от импортного сырья и материалов. Финансовые организации, в том числе банки, нацелены на инновации в виде технологических решений для ведения деятельности и предоставления новых услуг ввиду высокой конкуренции, в частности с зарубежными финансовыми структурами.

Однако внедрение нововведений в управлении должно быть первым этапом реализации инновационной стратегии развития организации и задавать приоритетные направления последующих преобразований в условиях повышающегося значения фактора времени, поскольку можно обладать совершенно новой технологией, но, не будучи готовым к ее внедрению в части управления, не получить ожидаемого результата или даже получить отрицательный эффект.

Сущность инновационной деятельности - от рождения научной идеи до ее коммерциализации - составляет выполнение целостной совокупности мероприятий, не только научных и прикладных, но и организационных, финансовых и коммерческих, и только их законченный комплекс приводит

к инновациям - к внедрению на рынок или в производство новых или усовершенствованных продуктов и процессов.

При проведении внедренческих разработок должны определяться такие важнейшие характеристики инновации, как формы и источники необходимых для производства и реализации нового продукта инвестиций, их объемы, условия привлечения инвестиционных ресурсов, а с учетом этих параметров уточняются объемы и структура затрат на его производство и реализацию, цены и ценовая политика производителя (продавца, поставщика услуг), объемы продаж и конкретизированные величины дохода, прибыли от продаж и эффекта (социального, экономического или комплексного) от использования нового продукта.

Во многих случаях значимым является наличие маркетингового плана реализации инновационного продукта. Кроме того, принципиально важной задачей реализации внедренческих разработок является формирование организационной структуры реализации новшества, включающей совокупность заинтересованных в ней индивидов, организаций и предприятий, и определяющей связи между ними.

Поэтому актуальными являются проблемы исследования, разработки и внедрения новых методов организационного управления развитием компаний реального и финансового секторов экономики, а также оценки применимости этих методов к условиям отдельных отраслей и практике функционирования конкретных организаций. Решение этих проблем в среде российского бизнеса связано с определенными трудностями объективного характера.

В силу резкого перехода отечественной экономики от административной системы к рыночной отсутствовал этап эволюционного развития управленческих подходов, во время которого организации на практической основе смогли бы в индивидуальном порядке выработать

культуру корпоративного управления, позволяющую собственникам и руководителям, исходя из долгосрочных и текущих потребностей, выстроить и структурировать функции систем корпоративного управления, начиная от формулирования миссии, видения, стратегии, системы целей каждой организации и заканчивая определением конкретных инструментов реализации функций управления.

Российские коммерческие организации и банки, сталкиваясь с необходимостью разработки собственных стратегий и определения инструментов их реализации, пытаются заимствовать зарубежные управленческие теории и методики. Безусловно, в развитых странах в рассматриваемой области накоплен громадный опыт, воплотившийся во внутренней культуре корпоративного поведения.

Однако, например, подходы к организации управленческого учета, бюджетирования, контроллинга, управлению качеством, реинжинирингу бизнес-процессов, созданию систем планирования ресурсов (ERP), систем управления отношениями с клиентами (CRM) и других ныне популярных методик возникали в практике зарубежных предприятий и финансовых институтов в разное время, для разных целей и могут быть интегрированы, связаны между собой только с учетом эволюции развития и очередности их появления. Зарубежные коммерческие организации последовательно решали возникающие перед ними задачи управления, осваивали соответствующие новые инструменты и технологии, определяя на практике сферы и границы их истинной применимости.

В развитых странах западная теория менеджмента имеет более чем двухвековую историю, и опыт ее практического применения и соответствующие управленческие технологии являются гораздо более развитыми, чем в России, куда эта теория в ее современном виде пришла только в начале 1990-х гг.

Поэтому представляется нецелесообразным копировать зарубежный опыт без учета и отечественного менталитета, и специфики социально-экономических условий. Так, например, опыт Японии доказывает, что учет особенностей национальной системы ценностей при построении модели управления дал высокие результаты. И хотя эта основанная на индивидуализме модель впоследствии стала тормозом развития экономики Японии, знание о ее слабых сторонах и ограничениях позволили сформулировать и успешно использовать идеи командной работы (teambuilding) в американском менеджменте.

В связи с изложенным представляется, что менеджменту российских коммерческих организаций, а также образовательным учреждениям, занимающимся подготовкой менеджеров разных уровней, следует обратить особое внимание на современные универсальные управленческие концепции, сочетающие научные подходы с практикой [13; 16; 27].

К таким концепциям, в частности, можно отнести подходы, изложенные в работах профессора университета Макгилла (Монреаль, Канада) Генри Минцберга и ведущего мирового эксперта в области повышения эффективности бизнеса Ицхака Калдерона Адизеса, директора Института Адизеса. Идеи названных авторов требуют творческого осмысления на предмет их развития и модификации с целью практического использования в российской управленческой практике.

Генри Минцберг еще в докризисный период в своей книге с неоднозначным названием «Требуются управленцы, а не выпускники МВА» указывал на то, что сложившаяся система подготовки управленческих кадров в ведущих зарубежных бизнес-школах испытывает серьезные проблемы, следствием чего являются негативные явления, сказывающиеся на практике управления, на развитии организаций и современного общества в целом.

Согласно подходу Г. Минцберга, для успешного управления необходимо достижение баланса всех четырех стилей менеджмента, что представляет собой нетривиальную задачу и должно учитываться при подготовке и повышении квалификации менеджеров.

Концепция менеджмента известного американского ученого и бизнес-консультанта Ицхака Адизеса уже вызвала заинтересованность со стороны российских специалистов. Методология И. Адизеса предполагает выделение четырех ролей менеджмента: Producing results - производящая результаты, ради которых существует данная организация и которые определяют ее результативность, Administering - административная, обеспечивающая эффективность, Entrepreneuring - предпринимательская, обеспечивающая управление изменениями, и Integrating - интегрирующая, объединяющая элементы организации для обеспечения ее жизнеспособности в долгосрочной перспективе.

И хотя И. Адизес считает, «что никто не может блестяще выполнять все четыре функции в любой момент и в любой ситуации», он же замечает, что «хороший руководитель должен владеть, по крайней мере, минимальными навыками выполнения каждой функции. Если хотя бы одна из функций не выполняется, мы имеем дело с определенной моделью неправильного менеджмента».

Соответственно, современные менеджеры должны обладать набором компетенций, содержание которых базируется на необходимости сочетания четырех стилей управления, выделенных Г. Минцбергом, и ролей менеджмента, определенных И. Адизесом.

Фактически совершенствование менеджерских навыков происходит в течение всей трудовой жизни управленца, как в процессе выполнения своих должностных обязанностей, так и посредством непрерывного профессионального образования. Непрерывное профессиональное

образование заключается в формировании и развитии профессионально-трудовых личностных качеств человека, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе до профессионального образования и воспитания и продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных учреждениях различных типов, в том числе корпоративных, а также посредством самообразования.

Подготовка менеджеров осуществляется на следующих образовательных уровнях: в системе высшего профессионального образования (ВПО) готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка менеджеров с получением дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования – Master of businessadministration (МВА)».

Представляется, что при подготовке менеджеров разных уровней в системе непрерывного профессионального образования следует делать различные акценты на ролях, стилях, навыках и компетенциях, необходимых тому или иному управленческому звену.

Соответствующим образом должны меняться подходы к содержательному наполнению программ подготовки менеджеров разных уровней с целью обеспечения их преемственности и синхронизации. На уровне бакалавриата акцент делается на инструменты управления, на уровне магистратуры - на функции управления и их взаимосвязи, на уровне дополнительного профессионального образования - на интеграцию функций бизнеса и менеджмента [6; 21; 24].

Так, образовательные программы для менеджеров высшей квалификации (МВА) должны быть как минимум нацелены на сбалансированное формирование компетенций следующих видов:

1) индивидуальные: управление собой, стратегическое и рефлексивное мышление;

2) межличностные: управление отдельными людьми, группами, организацией, обеспечение горизонтальных и вертикальных взаимодействий;

3) коммуникативно-информационные: вербальное и невербальное общение, анализ, синтез и моделирование;

4) управленческие: по функциям и инструментам управления.

Для охвата всех перечисленных видов компетенций программы подготовки менеджеров высшей квалификации должны включать ряд последовательно реализуемых и взаимосвязанных блоков и направлений.

Помимо содержательного наполнения программ подготовки менеджеров для инновационной экономики на основе компетентностного подхода необходимо отметить ряд дополнительных проблем, требующих дальнейшего отдельного рассмотрения.

К числу таких вопросов можно отнести следующие: использование блоков международных профессиональных сертификации в качестве основы для обеспечения преемственности и синхронизации программ ВПО и ДПО, совершенствование методов преподавания и методики обучения в части индивидуализации теоретически обоснованных и практически ориентированных программ подготовки, модернизацию методического обеспечения обучения, совершенствование форм обучения в части развития интерактивных подходов.

Выводы по главе

В заключение следует отметить, что для достижения максимальной эффективности, прибыльности, конкурентоспособности бизнеса и максимизации его стоимости владельцам и топ-менеджерам российских компаний и банков необходимо строить и совершенствовать системы управления не только на базе классической западной, но и на основе уникальной и специализированной российской модели менеджмента, основанной на собственных практиках ведения бизнеса в российских условиях, а так же, на идеях и разработках отечественных экономистов.

На отдельных элементах передовых зарубежных управленческих технологий, отобранных в результате тщательного изучения и анализа основополагающих взглядов и принципов западной теории менеджмента.

Такой подход необходим для разработки инновационных технологий менеджмента, отвечающих требованиям системности, комплексности, сбалансированности и базирующихся на применении индивидуального набора управленческих инструментов для конкретной организации, функционирующей в конкретной стране и в рамках соответствующей культуры, находящейся на определенном этапе исторического развития.

В условиях перехода России на инновационный путь развития отечественным организациям понадобится наряду с обобщением собственных управленческих идей собирать, фильтровать и подвергать научно-практическому критическому осмыслению наилучшие зарубежные бизнес - практики на предмет их применимости и возможностей адаптации к нашим условиям, в отдельных отраслях и видах деятельности.

Достижения максимальной эффективности, прибыльности, конкурентоспособности бизнеса и максимизации его стоимости владельцам и топ-менеджерам российских компаний и банков необходимо строить и совершенствовать системы управления не только на базе классической западной, а на основе уникальной и специализированной

российской модели менеджмента, основанной на собственных практиках ведения бизнеса в российских условиях, на идеях и разработках отечественных экономистов и на отдельных элементах передовых зарубежных управленческих технологий, отобранных в результате тщательного изучения и анализа основополагающих взглядов и принципов западной теории менеджмента, такой подход необходим для разработки инновационных технологий менеджмента, отвечающих требованиям системности, комплексности, сбалансированности и базирующихся на применении индивидуального набора управленческих инструментов для конкретной организации, функционирующей в конкретной стране и в рамках соответствующей культуры, находящейся на определенном этапе исторического развития.

Для того чтобы менеджмент российских компаний был способен это делать, отечественные программы подготовки должны охватывать все необходимые современному менеджеру навыки и умения, иметь преемственность и взаимосвязь, но делать акценты на различных наборах компетенций, требующихся менеджерам разных уровней.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.

2. Базавлуцкая Л.М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л.М.Базавлуцкая. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017. 97с

3. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера / Базавлуцкая Л.М., Алексеева

Л.П., Коняева Е.А. - Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). -2017. Т.8 № 7 С. 5-25.

4. Базавлуцкая Л.М. Цели устойчивого развития в области образования: особенности и проблемы реализации / Базавлуцкая Л.М., Евплова Е.В., Коняева Е.А.; Современные исследования социальных проблем, 2018. Т. 9 № 6 С. 19-35.

5. Базавлуцкая Л.М., Формирование организаторской культуры у будущих менеджеров: Диссертация кандидата педагогических наук: 29.03.2011/ Базавлуцкая Лиля Михайловна; науч. рук. Е.А.Гнатышина; Челябинск, 2011. 185с.

6. Батышев, С.Я. Профессиональная педагогика / С.Я. Батышев. -М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 2012. - 420с.

7. Бордовская, Н.В. Педагогика / Н.В. Бордовская. - СПб.: Питер, 2012. - 342 с.

8. Гордеева Д.С., Тюнин А.И. и др. Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 63-67.

9. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: Монография /Е.А. Гнатышина. – СПб.: «Книжный Дом», 2008. – 424 с.

10. Гнатышина Е.А. Результаты исследований уровня корпоративной идентичности преподавателей университета /Е.А. Гнатышина, Д.С. Гордеева. - Педагогический журнал Башкортостана. 2018., № 3.(76). – С. 20-28

11. Гнатышина Е.А. Проблемы экономического роста в России в современных условиях/ Е.А. Гнатышина, Л.М. Базавлуцкая; в сборнике

научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.

12. Гнатышина ЕА. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза / Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. // Вестник Южно-Уральского государственного университет. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т.10 – «. 2. – С. 34-43

13. Корнеева Н.Ю. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика: сборник научных трудов по материалам 1 международной научно-практической конференции, 2016. – С. 4-9

14. Менеджмент: современные проблемы управления./ Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Базавлущая Л.М., Корнеева Н.Ю., Рыжикова А.М., Рябчук П.Г. // Коллективная монография / Челябинск, 2017.

15. Мильнер, Б.З. Теория организации: учебник / Б.З. Мильнер. -2-е изд., перераб. и доп. - М.: ИНФРА-М, 2011. - 480 с.

16. Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицеро» Свердловский пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 273 с. - ISBN 978-5-91283-472-1

17. Пахтусова Н.А. Основы профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога: учебное пособие /Н.А. Пахтусова. – Челябинск: Изд-во ООО «Искра-профи». – 2010. – 80с.

18. Подласный, И.П. Педагогика / И.П. Подласный. - М.: Высшее образование, 2013. - 231 с.

19. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов / П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

20. Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги / Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Алексеева Л.П., Базавлущкая Л.М., Полуянова Л.А.//Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. Т.7. №3 (24). С. 276-280.

21.Рябинина Е.В. Возможности совершенствования системы мотивации персонала в организации/Е.В.Рябинина. - Проблемы экономики, управления и права современной России: сб. ст. по итогам Регион. науч. – практ. конф. 11-12 ноября 2016. – Челябинск: Изд-во ОАНО ДПО «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 152–158.

22.Рябчук, П.Г. и др. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов/П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

23. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика / В.Д. Симоненко.- М.: Вентана-граф, 2011. - 378с.

24.Специфика эколого-ориентированной компоненты при подготовке будущих менеджеров /Д.С.Гордеева, А.И. Тюнин, И.И. Плужникова, Л.М.Базавлущкая, Е.В.Евплова. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т.7. - № 4(25). – С.85-88.

25. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография / А.И. Тюнин, - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.

26. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности / Н.В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. - № 16(71). – 160-169

27. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской 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.

28. 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.

29. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлущкая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 312 с.

Корнеева Н.Ю.

ГЛАВА 5.
НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ КАК ФАКТОР
КОМПЕТЕНТНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К
ФОРМИРОВАНИЮ ИНКЛЮЗИВНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
СРЕДЫ

В настоящее время отношения в сфере образования на федеральном уровне регулируются нормами Конституции Российской Федерации, Закона Российской Федерации «Об образовании», Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также отдельными положениями иных законодательных актов, затрагивающими вопросы образовательной деятельности. В систему нормативных правовых актов об образовании входят Указы Президента Российской Федерации, акты Правительства Российской Федерации, федеральных министерств и ведомств: Министерства образования и науки Российской Федерации, Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию, Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации и др.

С начала 2000-х гг. неоднократно предпринимались попытки обновления законодательства об образовании путем внесения отдельных изменений в Закон Российской Федерации от 10 июля 1992г. № 3266-1 «Об образовании» (далее - Закон об образовании) и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (далее - Закон о высшем образовании). Так, только в период с 2002 по 2009 гг. было внесено более 200 законодательных инициатив, принято около пятидесяти федеральных законов.

Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

Эти два основных федеральных закона определяют основные направления подготовки обучающихся в высшем учебном заведении и закладывают нормативно правовую базу образования.

Особое место в системе образовательного законодательства занимает Национальная доктрина образования в Российской Федерации - документ, выступающий, наряду с Конституцией РФ, политико-правовой основой правового регулирования российской системы образования. Разработка проекта Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации до 2025г. началась в 1998 году.

Обратим внимание на несколько моментов, касающихся политического и правового статуса Национальной доктрины образования. Прежде всего это историческое значение доктрины. Впервые в России постсоветского периода определена стратегия развития образования на ближайшие четверть века, задан вектор развития российского общества в контексте развития образования не только и не просто как ведущего социального института, но одной из самой значимых социальных сил

новой, информационной эпохи, эпохи, в которой Знание становится едва ли не главной движущей силой цивилизации. К таким стратегическим целям в доктрине, в частности, отнесены:

1) создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

2) утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Исключительно важное значение имеет определение в доктрине соответствующих названным целям главных задач, стоящих перед системой российской образования. В круг этих задач системы образования входит обязанность обеспечить:

- формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда;

- организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

 - непрерывность образования в течение всей жизни человека;

 - многообразие типов и видов образовательных учреждений и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание;

- создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования;

— академическую мобильность обучающихся;
- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий и др.

Анализ приведенных целей и задач, очерченных Национальной доктриной, показывает, что они действительно являются логичным и достойным отражением ответа современного российского государства и общества вызову времени. Особого внимания заслуживают, безусловно, положения о государственных гарантиях гражданам на получение образования и об изменении подходов к качеству образования [3; 6; 10].

Доктрина, определяя единые цели воспитания и обучения, определяет и необходимые условия для сохранения единства образовательного пространства, возрождения и формирования современной демократической государственности России, что крайне важно для нашей многонациональной страны. Документ, тем самым, несет собой общегосударственной идеи, лежащей в основе содержания образования и направленной на возрождение духовности и нравственности населения, формирование современного научного мировоззрения, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений.

Организационной основой государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования с 2005 г. является Федеральная целевая программа развития образования (до 01.01. 2005 г. - Федеральная программа развития образования) в части, соответствующей высшему и послевузовскому профессиональному образованию.

Государство призвано обеспечить приоритетность развития высшего и послевузовского профессионального образования посредством:

1) финансирования за счет средств федерального бюджета обучения в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования (далее -высшие учебные заведения) не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации;

2) расширения доступа граждан Российской Федерации к высшему образованию;

3) предоставления обучающимся (студентам, аспирантам, докторантам и другим категориям обучающихся) в государственной системе высшего и послевузовского профессионального образования государственных стипендий, мест в общежитиях, иных мер социальной поддержки в соответствии с настоящим Федеральным законом;

4) создания условий для равной доступности высшего и послевузовского профессионального образования (ст. 2).

Основные направления ФЦПРО на 2011-2015 гг.:

1. Обеспечение доступности качественного образования (основная цель программы) будет достигаться за счет большего охвата (все уровни образования) и учета, наработанного за прошедшие пять лет опыта. Предыдущая программа позволила найти архимедову точку опоры, нынешняя станет рычагом, задача которого не перевернуть, но поднять систему образования на новый уровень.

2. Охват всех уровней образования (включение дошкольного образования, начального, среднего профессионального, а также дополнительного образования);

3. Ориентированность программы на субъекты Российской Федерации (выделение субсидий субъектам Российской Федерации, активное вовлечение в проекты программы региональных учреждений всех уровней образования);

4. Включение ряда мероприятий, направленных на социализацию детей с ограниченными возможностями.

Главные выводы, которые можно сделать из анализа отобранных нормативных положений, заключается в том, что:

1) во-первых, вузовский образовательный процесс приобретает качества личностной ориентации, индивидуализации и творческой, научно-исследовательской направленности;

2) целью профессиональной подготовки в вузе становится социально и профессионально активный специалист, причастный к имиджу страны, региона и отрасли на мировом уровне;

С 2011 г. событием в системе высшего профессионального образования является переход вузов на реализацию федерального государственного стандарта третьего нового поколения, существенно изменившего систему подготовки специалистов.

Он представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Разработка третьего поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в РФ велась в соответствии с Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования РФ на период до 2010 г. и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального образования Российской Федерации на 2005-2010 годы [9; 22; 31].

Прецедент разработки образовательных стандартов ВПО третьего поколения связан прежде всего с возникновением потребности высшего образования России в создании нормативного механизма,

обеспечивающего нотификацию вузовского диплома не только в любом регионе страны, но и за рубежом. Источником этой потребности - известный Болонский процесс начало которого можно отнести еще к середине 1970-х гг., когда Советом министров Европейского союза была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования.

Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования 29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. Болонский процесс открыт для присоединения других стран. В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге в 2001г., Берлине в 2003 г., в Бергене в 2005 г. и Лондоне, 2007 г. В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. на берлинской встрече министров образования европейских стран.

Цель декларации - установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Необходимость создания подобного пространства диктуется прежде всего следующими факторами:

1) настоятельной потребностью сделать европейское образование конкурентоспособным по отношению к образовательным системам Северной Америки, Юго-Восточной Азии и иных регионов, куда в настоящее время происходит значительный отток обучающихся как из стран Европы, так и из государств «третьего мира»;

2) объективными закономерностями развития мировой экономики, вынуждающими менять подходы к образованию и обучению.

В числе данных закономерностей значимы прежде всего следующие:

- в профессиональной деятельности все большую роль играет информационный и творческий фактор; происходит «интеллектуализация» и «дематериализация» труда;

- возрастает роль гибких краткосрочных проектов, для решения которых выгоднее иметь временные трудовые коллективы вместо постоянного персонала;

- исчезает понятие стабильного профессионального роста - карьеры, сделанной на одном рабочем месте, в штате одного учреждения или предприятия;

- однотипность и взаимозаменяемость работников уступает место персонализации профессиональных задач; ценится «нестандартизированный» характер рабочей силы;

- утрачивается идентификация традиционных видов труда; разрушается замкнутость профессиональных каст, формируются «плавающие» границы профессий;

- нарастает динамика и глобализация профессий; профессиональное образование утрачивает ориентировку на единственную дальнейшую специализацию и т.п.

Исходя из этого, в рамках Болонского процесса было решено перенести акценты с содержания образования на результаты обучения. Образовательные модели разных стран путем перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавр-магистр-доктор), сопоставимые классификаторы образовательных программ и профессиональных квалификаций (базирующиеся на единой Европейской рамке квалификаций, ЕРК) и выдачу взаимно признаваемых документов об образовании предполагается сделать прозрачными, т.е. понятными для всех заинтересованных лиц.

Суть договоренностей можно сформулировать следующим образом: из документов об образовании, выданных в любой стране - участнице Болонского процесса, должно быть ясно, чему именно и в какой степени (с какой глубиной) научился выпускник, какие профессиональные действия он способен совершать и на какие рабочие места может быть принят.

Результаты обучения предполагается описывать с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы (или ее части) [2; 5; 14 и др.].

В отличие от традиционных для российского образования комплексов так называемых «ЗуНов» - знаний, умений и навыков, - которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения и по его завершении, компетенции имеют комплексный характер и включают поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику «правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях - профессиональных и в непрофессиональных.

Тем самым закладываются основы для академической мобильности (студентов, а затем и преподавательского состава), которая представляет собой одно из базовых условий создания единого образовательного пространства в Европе.

После подписания Болонской декларации в России были разработаны и в декабре 2004 г. одобрены Правительством «Приоритетные направления развития образовательной системы РФ». В этом документе впервые декларировалась реализация в нашей стране в ближайшей перспективе основных принципов Болонского процесса: необходимость

формирования перечня образовательных программ и Национальной рамки квалификаций, соответствующих международным классификаторам образовательных программ и Европейской рамке квалификаций; законодательное введение двухуровневой системы образования (бакалавр-магистр), переход на кредитно-модульное построение образовательных программ.

Новое поколение российских образовательных стандартов создано на основе базовых принципов Болонского процесса: с ориентацией на цели обучения, выраженные в формате компетенций, и с учетом трудозатрат в кредитных (зачетных) единицах. Разработка стандартов велась с участием профессиональных объединений работодателей, на организацию диалога с которыми российская система ВПО направляет в последние годы все больше усилий [13; 26; 30].

В сравнении с предыдущими поколениями образовательных стандартов особенностью ФГОС ВПО третьего поколения состоит в том, что он разрабатывается на основе компетентностного подхода. В нем отсутствуют деления на компоненты - федеральный, региональный и вузовский. ФГОС ВПО предусматривает новые требования к результатам освоения образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра. В качестве основного объекта оценки выступают профессиональные и общекультурные компетенции, под которыми понимаются «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области». Обязательным компонентом становится научно-исследовательская работа студента.

ФГОС третьего поколения имеет рамочный характер, в нем зафиксированы цели высшего педагогического образования, характеристики профессиональной деятельности, требования к результатам, требования к структуре основной образовательной

программы, требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Как отмечают В.А. Козырев и Н.Ф. Радионова, «центральным в разработке стандартов третьего поколения является вопрос о требованиях к уровню подготовки выпускников. Именно четко заданные требования, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, определяют основные характеристики качества педагогического образования, основные тенденции стандартизации образования в мире и "задают" логику построения ФГОС» [3, с. 12].

А.В. Антюхов, Н.В. Матяш, Н.В. Фомин выделяют основные принципы ФГОС: ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций; интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности; применение инструментов Болонского процесса (кредитные единицы, уровневая подготовка); ориентация на социальный заказ, инновационный характер образования и образовательных технологий; расширение требований к кадровым, материально-техническим, библиотечно-информационным условиям реализации основных образовательных программ; существенное расширение самостоятельности вуза при формировании содержания образовательных программ (50% — для программ бакалавриата, 70% — для программ магистратуры) [8, с. 5].

Таким образом, в настоящее время в педагогическом образовании осуществляется переход на ФГОС ВПО 3-го поколения и соответствующие им ООП, концептуальное ядро которых составляет компетентностный подход, перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств) на компетенции как ожидаемые результаты образовательного процесса.

Итак, с формированием новой нормативно-правовой базы высшего образования и введением третьего поколения стандартов ВПО отечественные вузы (отделения вузов) осуществляющие подготовку педагогов профессионального обучения, встают перед необходимостью решения принципиально важных задач, связанных с изменением:

- идеологии подготовки (переход от «зуновского» образования к компетентно - ориентированному);

- концепции подготовки (разработка стратегии моделей ее реализации;

- технологии подготовки (создание и внедрение новых условий, новых организационных форм, новых методик диагностики результатов образования).

Следующей стороной нашего анализа нормативных детерминант компетентно - ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения по формированию инклюзивной образовательной среды заключается в рассмотрении нормативных детерминант в области инклюзивного образования.

Мы рассмотрели данный вопрос также в трех взаимосвязанных ракурсах, обусловленных составом нормативных детерминант инклюзивного образования:

- 1) в аспекте декларации федеральным законодательством и нормативно-правовыми актами направлений осуществления образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;

- 2) в аспекте стратегий государства в области организации учебного процесса людей с ограниченными возможностями здоровья;

- 3) в аспекте рекомендации на международном уровне - уровне Саламанской декларации.

Президент РФ 01 июня 2012г. подписал указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», в котором говорится о необходимости законодательного закрепления права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное дошкольное, общее и профессиональное образование. Реализация права на образование отдельных категорий лиц, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья, в настоящее время является острой проблемой [11; 16; 34].

Вышеизложенное позволяет нам говорить о том, что право на образование это важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное прежде всего Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного образования - гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав.

Согласно ч. 1 ст. 7 Конституции Российская Федерация социальное государство, политика которого направлена на создание условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, задачами которого является поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан (ч. 2 ст. 7), защита прав человека, в том числе права на образование, гарантируется государством (ст. 45), в Российской Федерации действует запрет на издание законов, отменяющих или умаляющих права и свободы человека и гражданина (ст. 55). Конституцией РФ под охрану государства поставлено здоровье граждан (ст. 41).

В статье 43 Конституции РФ закреплено, что каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность

дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Раскрывая понятие права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенно важным является осознание того, кто выступает в качестве субъекта - носителя такого права.

Термин лицо с ограниченными возможностями здоровья появился в российском законодательстве относительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Понимание лица с ограниченными возможностями здоровья как имеющего физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования, основано, в том числе, на рекомендательных нормах Модельного закона об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании),

принятом 7 декабря 2002 г. на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. В Законе РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (далее - Закон РФ Об образовании) говорится: «государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов».

Во всем мире такие лица в образовательном законодательстве определяются как «лица со специальными образовательными потребностями», адекватна также формулировка «лица, нуждающиеся в специальных условиях для получения образования» [12; 20; 24].

Согласно рамкам действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятым Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.), термин «специальные образовательные потребности» относится ко всем детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности, или трудностей, связанных с обучением.

Введя в действие понятие лицо с ограниченными возможностями здоровья, законодатель, однако, не дал его определение. Отсутствие четкого нормативного определения понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья» приводит к тому, что, зачастую, этот термин воспринимается как равнозначный термину «инвалиды», в то время как, согласно данным официальной статистики, в 2010 г. было зарегистрировано 634 тыс. детей-инвалидов в возрасте до 18 лет [4, с. 279], а по прогнозам специалистов, детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, намного больше - 1,8 млн чел. [5].

«Человек с ограниченными возможностями здоровья» -самое распространенное определение, применяемое в лексиконе европейских государств, не умаляющее прав человека, а отражающее его проблему.

Российское законодательство связывает инвалидность в первую очередь с нарушениями здоровья человека. В соответствии со ст. 1 Федерального закона № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидом признается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. В то же время международное гуманитарное право, главным образом, отталкивается от социальной составляющей в понимании инвалидности.

Конвенция о правах инвалидов, принятая в г. Нью-Йорке 13 декабря 2006 г. Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, к инвалидам относит лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими.

В условиях формирования гражданского общества в России важно обеспечить инвалидам возможность самореализоваться, создать условия для их успешной социализации, изменить отношение к инвалидам со стороны общества в сторону толерантности и недискриминации, гарантировать реализацию их прав, в том числе права на образование. Вышесказанное в равной степени относится и к лицам с ограниченными возможностями здоровья, не признанными в установленном законом порядке инвалидами.

Итак, понятия «инвалид» и «человек с ограниченными возможностями» близки по значению, но не одинаковы. Наличие правового статуса инвалида само по себе не означает необходимости создания для лица дополнительных гарантий реализации права на образование. Значение имеют образовательные возможности и потребности, которые и обуславливают особый правовой статус лица в области образования [15; 18; 29].

Законодательство Российской Федерации в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для инвалидов.

В соответствии со статьей 5 Закона РФ «Об образовании» государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Дополнительные гарантии права инвалидов на получение профессионального образования установлены Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

В соответствии со статьей 19 указанного Федерального закона государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки, а также обеспечивает инвалидам получение начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. При

этом для инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования, создаются специальные профессиональные образовательные учреждения различных типов и видов или соответствующие условия в профессиональных образовательных учреждениях общего типа.

В Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся с особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований.

Разработка и принятие указанных законов запустили в действие новые схемы решения проблем инвалидности, были созданы соответствующие структуры при министерствах и ведомствах, запущены новые механизмы установления инвалидности и реабилитации. В России реализуется целый ряд федеральных целевых программ, посредством которых несколько вузов получили целевое финансирование на укрепление материально-технической базы высшего образования инвалидов.

В рамках нашего исследования в области инклюзивного образования, мы отмечаем особую роль государственной программы «Доступная среда» разработанной в соответствии с Посланием Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 г., поручениями Президента Российской Федерации от

15.11.2009 г. № Пр-3035 и Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 г. № ВП-П13-6734 по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации от 12 ноября 2009 года.

Целью данной Государственной программы является формирование к 2015 г. условий для обеспечения равного доступа инвалидов, наравне с другими, к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также к объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения. Здесь же речь идет о необходимости формирования инклюзивной среды в образовательных учреждениях на всех уровнях для получения качественного образования людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Годы реализации приоритетного национального проекта «Образование» характеризуются насыщенностью содержания и результативностью деятельности. Субъектами Российской Федерации реализуются областные целевые Программы реализации национального проекта «Образование», целью которых является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики. Для нашего исследования особенно важными являются следующие положения данных документов (на примере Челябинской области).

Решение задачи «Модернизация образования как института социального развития» предполагается путем повышения доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов посредством:

- организации дистанционного образования детей-инвалидов;
- обеспечения доступности зданий и сооружений образовательных учреждений профессионального образования для обучения инвалидов;

- апробации специализированных программ профессионального обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями.

Проект Программы содержит целевые индикаторы и показатели, предусмотренные Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2020 гг., индикаторы и показатели, предусмотренные иными нормативными правовыми актами Российской Федерации или Челябинской области для оценки эффективности функционирования системы образования, а также индикаторы и показатели, разработанные непосредственно для оценки эффективности отдельных мероприятий проекта Программы, перечислим значимые для нашего исследования:

1. Доля образовательных учреждений среднего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (процентов);

2. Количество педагогических работников в возрасте до 30 лет, работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях, специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях дополнительного образования детей (процентов);

3. Доля детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которым созданы условия для получения качественного профессионального образования, в общей численности детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, зачисленных в областные государственные бюджетные и автономные образовательные учреждения начального и среднего профессионального образования (процентов) [19; 23; 33].

Таким образом, обеспечение права людей с ограниченными возможностями получать профессиональное образование зафиксировано в

федеральных и региональных нормативных документах. Для более полного отражения современной ситуации в области инклюзивного образования мы считаем необходимым, проанализировать международные документы, касающиеся данной проблемы.

Международное сообщество сравнительно недавно обратило внимание на вопросы защиты прав инвалидов. До конца 70-х гг. доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер защиты. Считалось, что принципы не дискриминации и уважения человеческого достоинства, провозглашенные в Международном билле о правах человека, достаточны для инвалидов. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 г., когда Организацией Объединенных Наций (ООН) была принята Декларация о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 г.). Международно-правовым документом обобщенного характера, признавшим право инвалидов на удовлетворительную жизнь, а также все гражданские и политические права, стала Декларация о правах инвалидов, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года.

16 декабря 1976 г. Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 г. Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992 - Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 г. Всемирной программы действий в отношении инвалидов.

Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые после этого вплоть до 1993 г., решали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом: Конвенция МОТ о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 159, 1983 г.), Рекомендация МОТ о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 168, 1988 г.), Таллинские руководящие принципы для деятельности в области развития людских ресурсов применительно к инвалидам (1991 г.), Принципы защиты психически больных лиц и улучшения психиатрической помощи (1991 г.). И только в 1993 г. был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, - Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

На Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями «Доступ к образованию и его качество» (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.) были приняты Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, подтвердившие право лиц с особыми потребностями на доступ к обычным школам.

В главе «Равенство, достоинство, терпимость» Программы действий, принятой на Всемирной конференции по правам человека, состоявшейся в Вене 14-25 июня 1993 г., особо выделен принцип универсальности прав человека и запрет дискриминации, преднамеренной или непреднамеренной, по отношению к инвалидам.

Вопросы развития, ориентированные на улучшение положения инвалидов, стали чаще включаться в повестки дня конференций и встреч на высшем уровне, организованных ООН. Так, в Пекинской декларации и Платформе действий, принятых на четвертой Всемирной конференции по положению женщин 15 сентября 1995 г., было содержательно полно

представлены положения, ориентиры и меры в отношении женщин-инвалидов.

Вместе с тем усилия международного сообщества не были в достаточной мере эффективными: дважды проведенный ООН (1987, 1992 гг.) мониторинг показал, что, несмотря на все изменения, инвалиды так и не получили равных возможностей, а во многих странах остались изолированными от общества. В связи с чем в 1994 г. Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал [17; 21; 35].

Однако было ясно, что отсутствие единого официального международного договора о правах инвалидов, разбросанность норм о правах инвалидов в различных рекомендациях МОТ и других нормативных актах не могут гарантировать полноценной защиты прав данной группы населения. По инициативе Президента Мексики Висепте Фокса, выдвинутой на 56-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, началась подготовка проекта Всеобъемлющей единой международной конвенции о защите и поощрении прав и достоинства инвалидов.

Необходимость принятия специальной конвенции обусловлена отсутствием в основополагающих конвенциях норм, непосредственно связанных с правами инвалидов. Права инвалидов затрагиваются в этих конвенциях по правам человека лишь косвенно. Только в одной из статей Конвенции о правах ребенка речь идет о детях-инвалидах. Существующие же международно-правовые инструменты, имеющие отношение к правам инвалидов, не являются юридически обязательными.

В августе 2004 г. прошла четвертая сессия Спецкомитета Генеральной Ассамблеи ООН по разработке конвенции о правах инвалидов. Основное противоречие текущего обсуждения проекта конвенции состоит в наличии разных подходов в определении цели данного документа. Одни страны настаивают на подписании конвенции, которая вновь подтвердила бы права, зафиксированные в уже существующих международно-правовых документах в области прав человека, и одновременно закрепила бы дополнительные возможности. Другие считают, что обеспечение прав связано с экономическими ресурсами страны проживания, и финансовое бремя, связанное с выполнением положений конвенции, оттолкнет от подписания этого документа правительства развивающихся стран.

В соответствии с частью 4 статьи 15 Конституции РФ общепризнанные принципы и нормы международного права и международные договоры РФ являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором РФ установлены иные правила, чем предусмотрены законом РФ, то применяются нормы международного договора. Отсюда те документы, которые ратифицированы РФ, имеют большую юридическую силу, и их нормы можно применять в процессе отстаивания своих прав, отсюда в данном разделе мы размещаем ряд международных документов.

Наиболее системным документом, определяющим права инвалидов, является Конвенция о правах инвалидов. К настоящему времени только 45 стран мира имеют специальное законодательство, защищающее инвалидов. Страны, которые подпишут конвенцию, будут обязаны гарантировать право инвалидов на жизнь наравне со всеми, принять законы и другие меры для улучшения их прав, а также ликвидировать

юридически нормы и обычаи, которые ущемляют интересы людей с проблемами здоровья [3; 25; 28 и др.].

Конвенции по правам инвалидов предусматривает создание полноценной без барьерной среды для инвалидов, обеспечивает их права на работу, на медицинское обслуживание, образование, полноценное участие в общественной жизни. Данное обстоятельство накладывает на Россию весьма серьезные обязательства. Россия как ответственный член международного сообщества обязана принимать все возможные меры для ее исполнения.

В рамках реализации международной Конвенции в декабре 2008 г. Д. Медведевым был создан Совет по делам инвалидов, основными задачами которого являются: изучение состояния и перспектив развития государственной социальной политики защиты инвалидов; разработка предложений по совершенствованию законодательства Российской Федерации в области социальной защиты инвалидов; разъяснение общественности социально-экономической значимости интеграции инвалидов в общество.

Права инвалидов являются объектом пристального внимания многих международных организаций: ООН, МОТ (Международная организация труда), ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) и др. Основное направление, которое прослеживается в их деятельности, - это переход от социальной защищенности к гражданскому равенству инвалидов.

Выводы по главе

Обеспечение права людей с ограниченными возможностями получать профессиональное образование зафиксировано в федеральных и региональных нормативных документах. Для более полного отражения

современной ситуации в области инклюзивного образования мы считаем необходимым, проанализировать международные документы, касающиеся данной проблемы.

Все международные, федеральные и региональные нормативно-правовые документы провозглашают необходимость равного доступа к получению образования людей с ограниченными физическими возможностями. Приоритетное направление имеет создание инклюзивной среды в образовании, что позволит полноценно социализироваться данной категории лиц.

Все вышесказанное, подтверждается тем, что 21 августа 2012 г. вышел Указ Президента Российской Федерации «О комиссии при президенте РФ по делам инвалидов». Возглавлять эту комиссию поручено Т. Голиковой - помощнику Президента. Одна из целей работы этого органа заключается в разработке стратегии развития профессионального образования данной категории населения, в расширение возможностей профессиональных учреждений в подготовке людей с ограниченными физическими возможностями, а также в подготовке и переподготовке преподавательского состава к осуществлению процесса обучения.

Перечисленные нормативные регуляторы профессиональной подготовки педагогов к обучению людей с ограниченными физическими возможностями требуют существенной перестройки подготовки педагогов профессионального обучения для эффективного формирования инклюзивной среды.

Библиографический список

1. Закон РФ от 5 марта 1992 г. № 2446-1 «О безопасности» (с изменениями от 25 декабря 1992 г., 25 июля 2002 г.) // Российская газета. - 06.05.1992 г. - № 103.

2. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.

3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / И.А. Баева. - СПб., 2002.

4. Базавлуцкая Л.М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л.М.Базавлуцкая. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017. 97с

5. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера / Базавлуцкая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А. - Современные исследования социальных проблем (электронный журнал). -2017. Т.8 № 7 С. 5-25.

6. Базавлуцкая Л.М., Формирование организаторской культуры у будущих менеджеров: Диссертация кандидата педагогических наук: 29.03.2011/ Базавлуцкая Лиля Михайловна; науч. рук. Е.А.Гнатышина; Челябинск, 2011. 185с.

7. Базавлуцкая Л.М. Цели устойчивого развития в области образования: особенности и проблемы реализации / Базавлуцкая Л.М., Евплова Е.В., Коняева Е.А.; Современные исследования социальных проблем, 2018. Т. 9 № 6 С. 19-35.

8. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных учреждений: автореф. дис.... канд. пед. наук / Г.Ю. Беляев. - М., 2000.

9. Блинникова, А.В. Образовательная безопасность региона как социальный феномен (теоретико-методологический аспект) / А.В. Блинникова. - Иркутск, 2004.

10. Гордеева Д.С., Тюнин А.И. и др. Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики. Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 63-67.

11. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: Монография /Е.А. Гнатышина. – СПб.: «Книжный Дом», 2008. – 424 с.

12. Гнатышина Е.А. Проблемы экономического роста в России в современных условиях/ Е.А. Гнатышина, Л.М. Базавлукцкая; в сборнике научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.

13. Гнатышина Е.А. Результаты исследований уровня корпоративной идентичности преподавателей университета /Е.А. Гнатышина, Д.С. Гордеева. - Педагогический журнал Башкортостана. 2018., № 3.(76). – С. 20-28

14. Гнатышина ЕА. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза / Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. // Вестник Южно-Уральского государственного университет. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т.10 – «. 2. – С. 34-43

15. Катастрофы и образование [Электронный ресурс] / под ред. Ю.Л. Воробьева. - М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 176 с. - Режим доступа: <http://www.promeco.hl.ru/books/>.

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

17. Корнеев Д.Н., Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования /Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева.- Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. - 2015.- С. 190-199.

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

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

20. Крупина, И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения: дис... д-ра пед. наук / И.В. Крупина. - М., 2001.

21. Концепция национальной безопасности Российской Федерации // Российская газета. - 26 декабря, 1997.

22. Менеджмент: современные проблемы управления./ Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Базавлущая Л.М., Корнеева Н.Ю., Рыжикова А.М., Рябчук П.Г. // Коллективная монография / Челябинск, 2017.

23. Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицеро» Свердловский

пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 273 с. - ISBN 978-5-91283-472-1

24. Панов, В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / В.И. Панов // 4-ая Российская конференция по экологической психологии. - М.: УМК «Психология», 2005. - С. 213-216.

25. Пахтусова Н.А. Основы профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога: учебное пособие /Н.А. Пахтусова. – Челябинск: Изд-во ООО «Искра-профи». – 2010. – 80с.

26. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов / П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

27. Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные слуги / Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Алексеева Л.П., Базавлущкая Л.М., Полуянова Л.А.//Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. Т.7. №3 (24). С. 276-280.

28. Рябинина Е.В. Возможности совершенствования системы мотивации персонала в организации/Е.В.Рябинина. - Проблемы экономики, управления и права современной России: сб. ст. по итогам Регион. науч. – практ. конф. 11-12 ноября 2016. – Челябинск: Изд-во ОАНО ДПО «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 152–158.

29. Рябчук, П.Г. и др. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов/П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

30. Специфика эколого-ориентированной компоненты при подготовке будущих менеджеров /Д.С.Гордеева, А.И. Тюнин, И.И.

Плужникова, Л.М.Базавлуцкая, Е.В.Евплова. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т.7. - № 4(25). – С.85-88.

31. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы [Текст]: Монография / А.И. Тюнин, - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.

32. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности / Н.В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. - № 16(71). – 160-169

33. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской 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.

34. 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.

35. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 312 с.

ГЛАВА 6.

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ КАК УСЛОВИЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ ЛИЧНОСТИ

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

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

В последние годы в условиях экономического кризиса интерес к изучению профессионально-образовательных ориентации и воссозданию системы профориентации вновь стал нарастать в связи с рядом негативных тенденций на рынке труда (прежде всего наличием структурной безработицы), а также проблемами социально-демографического характера и реформированием отечественной системы образования [3; 6; 10].

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

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

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

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

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

- противоречие между стремлением молодежи занять определенное социальное положение и неадекватной оценкой при этом своих истинных профессиональных интересов, склонностей, способностей (сформировалось из-за отсутствия в школе профессиональной

диагностики, с одной стороны, и изменением системы социальных ценностей - с другой).

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

В настоящее время существуют различные подходы к пониманию сущности профессионального самоопределения. Так, Е.А. Климов рассматривает профессиональное самоопределение как «деятельность человека, принимающую ту или иную содержательную составляющую в зависимости от этапа его развития как субъекта труда» [7; 11; 30]. Существенный вклад в теорию и практику изучения профессионального самоопределения внес Н.С. Пряжников. Он подчеркивает неразрывную связь профессионального самоопределения с самореализацией человека в других важных сферах жизни: «Сущностью профессионального самоопределения является самостоятельное и осознанное нахождение смыслов выполняемой работы и всей жизнедеятельности в конкретной культурно-исторической (социально-экономической) ситуации» [12, с. 17]. По мнению И.С. Кона, профессиональное самоопределение начинается в детстве, а заканчивается в ранней юности [8, с. 25]. Профессиональное самоопределение на этапе старшего школьного возраста - это возникновение и формирование профессиональных намерений и первоначальная ориентировка в различных сферах труда [16, с. 17]. Профессиональные намерения мы рассматриваем как осознанное

отношение к определенному виду профессиональной деятельности, включающее знания о предназначении профессии, стремление избрать профессию и получить соответствующее образование [13, с. 17].

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

При всем своем разнообразии профессионально-образовательный выбор имеет некоторую общую структуру. Например, по мнению Н.Н. Захарова, осуществляя выбор, индивид соотносит три элемента: собственные потребности и интересы; собственные возможности; потребности общества в кадрах определенных профессий. При этом идеальной является ситуация, при которой совпадают желания индивида, его интерес к определенным видам профессиональной деятельности, способности и склонности индивида, а также потребности общества, региона в кадрах [5; 17; 26 и др.]. Однако в реальности ситуация складывается подобным образом редко, поскольку при выборе профессии большинство учащихся не учитывает всех трех элементов.

В контексте решения задач исследования, проводимого среди учащихся 11-х классов общеобразовательных школ г. Челябинска, профессиональное самоопределение необходимо рассматривать как сознательный деятельностный акт выявления и утверждения собственной позиции человека в выборе сферы профессиональной деятельности в

соответствии с этическими, личностными ценностями, социальными потребностями и запросами современного рынка труда.

В рамках проведенного исследования изучались профессионально-образовательные планы на решающем этапе процесса социального самоопределения молодежи - на этапе окончания средней школы, учебные и познавательные интересы, мотивы выбора профессии, источники информации о рынке образовательных услуг, специальностях, престижные и выбираемые учащимися профессии, предпочтения учащихся относительно сфер деятельности, степень согласованности образовательных и профессиональных намерений учащихся с ситуацией на рынке труда.

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

Анализ ответов выпускников относительно их дальнейших жизненных планов показал следующее. Количество выпускников, определившихся с дальнейшим жизненным выбором, составило 71,60%. При этом 8,88% учащихся на момент опроса не приняли никакого конкретного решения. А также 19,43% затруднились ответить на данный вопрос.

Таким образом, учитывая, что анкетирование школьников проводилось в марте, можно констатировать, что каждый третий учащийся 11-го класса за два месяца до окончания школы еще не определился с профессионально-образовательным выбором, что характеризует

определенные затруднения в их профессиональном самоопределении и может негативно сказаться на их будущем.

Свое твердое решение относительно перспектив своих профессиональных и образовательных намерений учащиеся обосновали следующим образом. Подавляющее большинство выпускников школ г. Челябинска (74,37% от общего числа опрошенных) после окончания школы планирует поступать в высшие учебные заведения.

Таким образом, представление о высшем образовании как одной из социальных ценностей стало в России общепринятым. Диплом о высшем профессиональном образовании рассматривается как необходимое условие для получения «хорошей работы», обеспечивающей «приличный» заработок, стабильное и высокое положение в обществе. С другой стороны, совершенно очевидно, что стремление выпускников поступить в вузы связано с требованиями работодателей к уровню квалификации соискателей рабочих мест.

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

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

начального профессионального образования (НПО). Так, только 1,11% учащихся школ выбрали данный уровень образования. Около 8,88% планируют совмещать работу и учебу. 7,7% учащихся после окончания школы не планируют дальнейшее профессиональное обучение и решили поступить на работу. Возможно, данный факт предопределен некоторыми семейными финансовыми проблемами и желанием улучшить материальное положение семьи. И около 2,78% связывают свое будущее с учебой на краткосрочных курсах.

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

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

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

Кроме того, нельзя не отметить, что сделанный выпускниками выбор с одной стороны соответствует их личным предпочтениям, а с другой потребностям региона в кадрах. В действительности экономика региона нуждается в кадрах по рабочим профессиям, особенно кадрах квалифицированных, в чем достаточно легко убедиться, просмотрев перечень имеющихся вакансий на официальном сайте главного управления по труду и занятости населения Челябинской области [9; 15; 36].

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

Также в ходе исследования мы имели возможность проанализировать предпочтения и намерения выпускников относительно конкретных вузов и специальностей. Желание получить высшее

образование не ограничилось только вузами города Челябинска. На основании полученных результатов был составлен рейтинг выбираемых и престижных, с точки зрения школьников, вузов и специальностей.

По результатам ответов учащихся рейтинг учебных заведений выглядит следующим образом: 1-е место среди выбираемых выпускниками школ вузов занимает Южно-уральский государственный университет - 73 выбора; 2-е место - Челябинский государственный университет - 66 выборов; на 3-м месте –Южно-Уральский государственный гуманитарно- педагогический университет -18 выборов; 4-е место - Уральский государственный университет путей сообщения - 8 выборов; 5-е место разделяют - Уральский государственный университет физической культуры и Челябинский институт путей сообщения - 7 выборов; на 6 месте - Челябинский государственный Агро инженерный университет; Челябинская государственная медицинская академия -6 выборов; на 7 месте - Челябинская государственная академия культуры и искусств, Московская академия правосудия и выборов Санкт-Петербургский государственный университет - 5 выборов; на 8 месте - Уральская Академия Государственной Службы, на 9 месте - Челябинский институт экономики и права им. М.В. Ладощина; на 10 месте - Уральский государственный университет имени А.М. Горького. По одному выбору получили Уральская государственная юридическая академия, Екатеринбургская академия юриспруденции, институт МЧС, социально-психологический институт, Новосибирский государственный университет, Уральский филиал Российской академии правосудия (г. Челябинск) и Русско-Британский институт управления.

В результате исследования выяснилось, что наибольший интерес у школьников наблюдается в отношении специальностей в области экономики, юриспруденции, промышленного и гражданского

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

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

Показатели потенциальной потребности в педагогических кадрах, а конкретно в педагогах профессионального обучения в регионе, достаточно высоки. Исследование, проведенное Г.А. Герцог и Е.А. Гнатышной в 2013 г. показало, что учреждения начального и среднего профессионального образования укомплектованы далеко не полностью. Только 50% УНПО и 53,9% УСПО не испытывают нужды в педагогических кадрах [4; 18; 23].

Опрос школьников показал, что они, к сожалению, не владеют полной информацией о вузах г. Челябинска, осуществляющих подготовку студентов по специальностям бинарного характера и возможностях, которые дает диплом выпускника такого вуза, а именно - работать в двух

сферах - образовательной сфере (преподавать отраслевые дисциплины в профессиональных училищах, техникумах, колледжах и т.д.) и в отраслевой сфере (работать дизайнером, юристом, экономистом и т.д. согласно отраслевой направленности).

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

Изучение профессионально-образовательных намерений учащихся может быть плодотворным в том случае, когда этот процесс рассматривается в широком социальном контексте, в сложной сети детерминирующих его факторов и условий. В связи с этим в исследовании проанализированы *мотивы профессионального самоопределения выпускников*. Мотивы выступают побудителями к деятельности. Важнейшим источником мотивов являются потребности человека.

Философское представление об управлении складывается на основе анализа положений философских школ, оказавших определяющее влияние на становление и развитие теории управления.

В результате анализа философских представлений управление предстает как процесс, отражающий изменение объекта или явления, осуществляемое в контексте сложившейся ситуации и кооперации различных сообществ для устойчивого развития социально-экономических систем; управление как деятельность представляет собой совокупность целенаправленных функциональных воздействий на людей с учетом их индивидуальных особенностей [14; 20; 21].

В социальном аспекте управление как процесс предполагает проявление человека как субъекта своей деятельности и взаимодействия с другими людьми, что отражается на его эмоциональной, интеллектуальной, духовной и физической ценности. Управление как деятельность охарактеризовано намеренными и целенаправленными усилиями людей, сориентированными на воспроизводство определенных свойств и способностей человека, с помощью которых он может пользоваться накопленным социальным опытом [14; 31; 33].

Психологический аспект также позволяет рассматривать управление как процесс и как деятельность. Управление как процесс представляет собой управленческие воздействия, направленные на создание благоприятных социально-психологических отношений в соответствующей группе; управление как деятельность характеризуется взаимодействием управляющей и управляемой сторон, которое нацелено на реализацию профессионального и личностного потенциала человека на основе развития его общих и специальных способностей [13; 24; 29].

Таким образом, в педагогике феномен «управление» рассматривается целостно, с учетом его философского, социального и психологического контекстов.

Подчиняясь общим закономерностям, представленным в указанных научных школах, управление в педагогике имеет специфические особенности, обусловленные способами постановки и достижения социально-значимых целей в конкретных условиях функционирования и развития образовательных систем.

В первом случае объектом управления выступают образовательные процессы и обеспечивающие их условия (кадровые, финансово-экономические, материально-технические, учебно-материальные, информационные), а также - эффективное использование имеющегося в

образовательной системе потенциала (управление как деятельность). Во втором случае объектом управления выступают непосредственные изменения в содержании, организации и технологиях образовательного процесса с целью наращивания образовательного потенциала, повышения его эффективности (управление как процесс) [14; 19; 32].

Состояние проблемы управления качеством современного среднего профессионального образования определяется прежде всего факторами внешней среды, а именно - особенностями социально-экономической ситуации в стране. Около двадцати лет система среднего профессионального образования России функционирует в рыночных условиях, но говорить о ее адаптированности к этим условиям все еще рано: она по-прежнему не в полной мере ориентирована на рыночную экономику (ориентирована на предложение, а не на спрос образовательных услуг); управление ею до сих пор осуществляется неэффективными, устаревшими методами.

Результатом является ряд проблем, обобщенных нами применительно к среднему профессиональному образованию в пространственном поле.

Для решения перечисленных проблем необходимо повысить эффективность управления системой профессионального образования, в частности, разработать и реализовать специальную модель управления качеством профессионального образования, адаптированную к требованиям рыночной экономики [2; 25; 34].

Менеджмент знаний добавляет в образовательный процесс инновационно - образовательную среду, формируя систему более сложную, нежели традиционный образовательный процесс. Тем самым процесс управления качеством такой системы также усложняется,

обретение целостности и единства требует, возможно, пересмотра иерархического строения.

Вторая группа принципов определяет характер управления качеством образовательного процесса. Это деятельность не эпизодическая, а непрерывная, динамично развивающаяся. Цикличность образовательного процесса формирует цикличность управления его качеством. Менеджмент знаний не вносит существенных изменений в реализацию данных принципов, за исключением усиления динамичности управления.

Социальная обусловленность управления качеством следует из социально значимых целей и функций образовательного процесса, поскольку образовательная система входит в социальную надсистему более высокого порядка. Воспитательные и развивающие аспекты управления, активность и вовлеченность в управление субъектов образовательного процесса отвечает сущности менеджмента знаний.

Как следует из теории управления качеством, деятельность по управлению качеством может носить корректирующий и предупреждающий характер. Формулирование перспективности и опережающего характера управления качеством образовательного процесса актуализирует диагностическую работу по своевременной фиксации состояния процесса [7; 22; 28].

Управление качеством образовательного процесса, как и любая деятельность, требует обозначения некоторых правил, алгоритмов, схем, иначе говоря, должна отвечать требованиям технологичности. Но при этом необходима гибкость в управлении, тем более это касается столь стохастической системы, как образовательный процесс.

Принцип адаптивности ориентирует на внесение соответствующих корректив с учетом условий конкретного образовательного процесса, всех его компонентов и участников. Менеджмент знаний смещает приоритеты в

сторону гибкости управления. Однако без определенного уровня технологичности вообще нельзя говорить об управлении. Поэтому важной проблемой, и образовательная практика это показывает, становится поиск баланса между некоторой прописанной схемой и свободной траекторией развития образовательного процесса.

Реализация принципов результативности и эффективности управления обуславливает осуществление процедуры мониторинга по предоставлению информации для принятия управленческих решений. Необходима система критериев и показателей, на основании которых осуществляется сравнение вариантов решений. Обеспечение данных принципов требует формирования и измерения результатов процесса управления.

СЮ. Трапицын указывает на относительное родство данных принципов с принципом оптимальности, указывающим на способ получения результатов управления. В образовательном процессе постоянно возникают ситуации, по которым возможны разнообразные решения [1; 35].

Принцип оптимальности ориентирует на выбор наилучшего, способствующего повышению качества образования. Данный принцип в управлении качеством образования рассматривается также в плоскости оптимизации самого процесса управления. Оптимизация в таком случае сводится к поиску оптимального варианта управления в каждом из контуров и соотношения между ними.

Принцип оптимальности заслуживает особого внимания при рассмотрении менеджмента знаний в образовательном процессе. Оптимальность управления качеством при наличии различных контуров управления и нескольких каналов информации при принятии управленческих решений определяет принцип выбора управленческих

решений. Решающее значение будет иметь именно принцип оптимальности, поскольку все другие принципы только усиливают вариативность и разнообразие возможных управленческих решений. Принцип оптимальности задает критерии выбора среди них. Этот принцип, сформулированный еще Ю.К. Бабанским применительно к традиционному образовательному процессу, определяется как достижение максимальных учебных результатов при минимально необходимых для конкретных условий затратах времени и усилий.

В свою очередь под управлением качеством выпускника некоторые исследователи понимают постоянный, планомерный, целеустремленный процесс воздействия на всех уровнях на факторы и условия, обеспечивающие формирование у студента знаний, умений и навыков оптимального качества и полноценное их использование.

В теории все выглядит достаточно ясно, но на практике это происходит в классических средних профессиональных образовательных учреждениях и нередко с помощью технологий и практик обучения, сложившихся еще в прошлых веках и способствующих конфликтности образовательной реальности, актуально изучение стереотипов студентов, преподавателей и администраторов относительно друг друга и относительно общей для них образовательной реальности.

Внутренние противоречия реальности образования обусловлены тем, что субъекты образовательного процесса (администрация, преподаватели и студенты) сосуществуют в едином пространстве и времени, но чаще всего не имеют общих целей, потребностей, мотиваций и социальных практик. Разорванность информационного, коммуникативного и дисциплинарного пространства и времени снижает эффективность образовательного процесса, препятствует ценностному диалогу поколений. Параллельное сосуществование двух интерпретаций образовательного процесса - как

обмена услугами и как коммуникации «преподаватель - студент» - искажает его восприятие всеми субъектами, сохраняет доминирование традиционных технологий обучения над инновационными. Наряду с этим, в дискуссионном поле проблем современного образования постоянно сталкиваются две концептуально различные стратегии: модернизация российского образования по западному образцу или развитие и приумножение национальных особенностей системы образования.

Сторонники западных стандартов качества образования считают студента основным потребителем образовательных услуг, что переворачивает классическую концепцию предназначения профессионального образования как вторичной социализации индивида, дающего ему социально-ролевое знание и ценностные ориентации. Вся система зарубежных подходов к проблеме управления качеством в наиболее концентрированном виде представлена в концепции TQM (TotalQualityManagement), имеющей свое выражение в международных стандартах качества ИСО серии 9000. В данных стандартах даны термины и определения, процедуры разработки и внедрения систем качества в организациях и учреждениях, представлены методы управления качеством основных и вспомогательных процессов и т.д. [11; 27].

Официально заявленная цель оценки качества образования и его поддержание на уровне заданных стандартов не умаляет национальные традиции, богатый опыт и приоритеты российской системы образования. Концепция качества российского образования должна строиться на основе анализа и синтеза лучших достижений мировой и национальной науки и практики. ЮНЕСКО, в частности, подчеркивает, что развитие образования не может быть реализовано в рамках жестких или навязанных структур, что налицо провал стратегий развития, основанных на простом копировании или навязывании моделей, что все больше людей и

учреждений приходят к пониманию того, что во всех регионах прямое заимствование иностранных концепций и ценностей и игнорирование региональных и национальных культур и философии влекут за собой негативные последствия для образования [4; 6; 34].

Двойственность современного общественного и научного сознания вносит значительную долю неопределенности в процесс развития концепции российского образования и ее содержание, наносит ущерб качеству профессионального образования.

Не менее сложной оказывается сегодня и задача оценки качества профессионального образования. Традиционно оценка качества обученности студентов и выпускников осуществляется посредством контроля, с помощью всевозможных контрольных заданий, вопросов, практических задач. Средства контроля разрабатываются на специальностях с учетом принципа преемственности профессионального образования и будущей профессиональной деятельности. Преподаватели разрабатывают задания на основе системно-структурной дидактики, с учетом следующих уровней усвоения: узнавания, воспроизведения, репродуктивность применения, синтеза.

Однако в этих заданиях, как правило, не находят отражения методы определения уровня готовности и умения студентов применять полученные знания в практической деятельности.

Не секрет, что российские государственные стандарты среднего профессионального образования основываются на общетеоретическом, а не практическом обучении, направленном на умение действовать в конкретной профессиональной ситуации. В отечественных государственных стандартах отсутствует описание связи и последовательности реализации отдельных дисциплин с квалификационной характеристикой выпускника. Государство не ставит

перед традиционной дисциплиной интегральные цели и задачи. Целью изучения дисциплины является, по существу, не формирование потребности и умений в дальнейшем использовать ее научное содержание, а лишь фактографическое усвоение научных сведений, чаще всего - на уровне запоминания. От студента в этом случае требуется посещаемость лекций и четкий ответ экзаменатору в рамках программы.

Уровень освоения студентом теоретических знаний устанавливается преподавателям, исходя из его субъективных представлений о контроле результатов обучения, а не из интегральных представлений о профессиональной квалификации выпускника.

Как следствие, транслируются фундаментальные модели и методы обучения, не уделяется должного внимания использованию теоретических знаний как методологическим инструментам целостного исследования тех или иных профессиональных ситуаций. Педагогическая и научная деятельность преподавателей слабо связана с будущей профессиональной деятельностью выпускников.

Студент имеет поверхностное представление о связи обучения и основных профессиональных задач, которые ему предстоит решать в профессиональной деятельности, содержании и формах самоподготовки, методах организации учебного процесса, системе и критериях внешней оценки знаний, с которыми он впервые сталкивается лишь при устройстве на работу.

Если в большинстве стран Европы наблюдается развитие национальных систем внешней оценки качества образования, в российских образовательных учреждениях усилия направлены на создание внутренней системы оценки качества.

Анализ отечественной литературы показывает, что основные процедуры оценки качества образовательного процесса характеризуются

такими особенностями, как: а) широкий круг показателей для оценки качественных признаков; б) применение оценочных шкал; в) использование экспертных процедур; г) использование весовых коэффициентов для отдельных показателей, тестов, заданий, другие приемы дидактического контроля и методы педагогического анализа и диагностики.

Считаем, что необходима смена парадигмы оценки качества образования с общетеоретической на практикоориентированную, что отвечает запросам современного рынка труда, обеспечивает гарантии востребованности, конкурентоспособности выпускников средних профессиональных образовательных учреждений.

Первые шаги в данном направлении были сделаны Министерством образования и науки Российской Федерации в рамках Приоритетного Национального проекта «Образование». В частности этому способствует проведение специальных конкурсов в номинации «Региональная система оценки качества образования». В рамках эксперимента по разработке Общероссийской системы оценки качества образования в шести регионах России проводятся исследования и эксперименты по апробации инновационных моделей региональных систем оценки качества образования. С 2008 г. в регионах России появились структуры по надзору в сфере образования. Ряд регионов России в течение значительного времени разрабатывает и апробирует различные модели управления и оценки качества образования (мониторинг, профильные сети, сетевые технологии управления образовательными системами, государственно-общественные формы управления и др.).

В связи с тем что ведущая идея нашего исследования реализуется на региональном уровне, специальное внимание мы уделяем осмыслению специфики региональной образовательной системы Челябинской области.

В контексте регионализации образования как одного из приоритетных направлений государственной политики регион рассматривается в исследовании в качестве основного элемента развития российской системы образования.

Так, в административно-политическом плане Челябинская область представляет собой территорию субъекта Российской Федерации, концентрирующую в себе основные рычаги планирования, управления, распределения ресурсов и контроля за их использованием.

В экономическом плане Челябинская область образует целостную экономическую структуру, в которой осуществляются задачи соответствия образования народно-хозяйственным потребностям, региональному рынку труда.

В социокультурном плане Челябинская область рассматривается сквозь призму решения задачи учета в образовании местных культурно-исторических традиций и особенностей, специфики общественных образовательных запросов, связи образования с другими сферами общественной жизни.

В организационно-педагогической плане Челябинская область изучается как целостный образовательный комплекс, который мобилизует, интегрирует в себе весь образовательный потенциал региона, его финансово-экономические, материально-технические, кадровые, научно-технические и прочие составляющие.

В результате нами была конкретизирована сущность региональной образовательной системы и выявлена специфика управления качеством профессионального образования в современных условиях, предполагающая учет институциональных особенностей системы, ее направленности на самоорганизацию и саморазвитие, определяемых

административно-политическими, экономическими, социокультурными и организационно-педагогическими особенностями региона.

Указанное обстоятельство позволило определить *региональную образовательную систему* как особую управляемую и саморазвивающуюся систему, которая имеет сложную структуру и большое разнообразие ее элементов и связей, в том числе и с вне образовательными структурами; вполне определенные тенденции развития; социальные эффекты в построении регионального сообщества.

Далее считаем целесообразным остановиться подробнее на описании особенностей системы профессионального образования Челябинской области (данные взяты с официального сайта Министерства образования и науки Челябинской области (www.minobr74.ru)).

В учреждениях СПО основную долю из общей численности студентов составляли обучающиеся по очной форме обучения 41,4 тыс. чел. (77,1%); заочной формой обучения было охвачено 10,1 тыс. чел. (18,8%). В структуре обучающихся по группам специальностей основная доля приходилась на студентов следующих групп специальностей: «металлургия и машиностроение» - 11,5%, «экономика и управление» - 11,3%, «образование и педагогика» - 10,4%.

Таким образом, характеристика структуры образовательной системы Челябинской области отражает ее устойчивое и разнообразное состояние, обеспечивающее доступность всех форм и видов образовательной деятельности для населения Челябинской области.

Следует отметить, что 31 августа 2011 г. состоялся государственный совет при участии Д.А. Медведева, на котором рассматривался основной вопрос о развитии профобразования в России. По итогам этого совета был сформирован перечень поручений, среди которых и разработка комплексных региональных программ развития профобразования.

Основная цель - повысить качество подготовки специалистов начального и среднего профессионального образования с учетом потребностей региональной экономики в кадрах. Привести эту ситуацию к балансу призвана областная целевая программа развития профессионального образования в Челябинской области предполагающая присоединение училищ к учреждениям среднего профессионального образования, создание неких комплексов, когда несколько училищ объединяются в одно целостное учреждение с повышением статуса.

Таким образом, реструктуризация региональной образовательной системы проводилась в целях оптимизации сети учреждений начального и среднего профессионального образования, эффективного использования учебных площадей, обеспечения доступности начального и среднего профессионального образования в едином образовательном комплексе.

В настоящее время в Челябинской области в качестве основного фактора повышения качества профессионального образования выступают запросы динамично развивающихся предприятий, их реконструкция и переоснащение. Учитывая это, Министерство образования и науки области совместно с работодателями выстроило оптимальную структуру профессионального образования, выпускники которой смогут обеспечить техническое и технологическое развитие и перевооружение предприятий.

Министерство образования и науки Челябинской области начало привлекать широкий круг работодателей для создания территориально-экономических кластеров. Есть первые результаты - подписано Соглашение между Правительством Челябинской области и ОАО «Комбинат "Магнезит"».

Следует отметить, что появилось два федеральных закона, существенно повлиявших на развитие системы профессионального образования. Один из них предусматривает участие работодателя в

разработке и реализации государственной политики в области профобразования, другой изменяет понятие и структуру профессионального стандарта.

Реальная практика социального партнерства доказала эффективность такого сотрудничества: сегодня свыше 30 учреждений профобразования области в совместной работе с предприятиями обеспечили серьезный прорыв в создании ресурсной базы обучения. Предложения, сформулированные объединениями работодателей (РСПП и «ПРОМАСС»), вошли в областную Программу развития профобразования. Внесены изменения в структуру приема обучающихся: увеличены объемы подготовки по наиболее востребованным в Челябинской области профессиям: металлургия, машиностроение и материалобработка, транспортные средства; сокращена численность обучающихся по маловостребованным профессиям: «оператор ЭВМ», «бухгалтер», «секретарь», «делопроизводитель». Вместе с тем, в области есть училища и техникумы, на ресурсной базе которых осуществлять подготовку кадров уже невозможно, а выполнять задачу только социального лифта и занятости молодежи расточительно. Учитывая демографический спад, с 2016 г. была проведена реорганизация сети учреждений профобразования. В течение учебного года реорганизовано 28 учреждений начального и среднего профессионального образования.

По поручению Губернатора Челябинской области создан Совет по кадровой политике, при поддержке работодателей начал действовать Региональный экспертно-методический центр «Эталон», вузами разработана рамка квалификаций, которая признана сопоставимой с Европейской рамкой и может претендовать на статус национальной.

В 2018 г. на базе Челябинского института развития профессионального образования создан Региональный центр научно-

методического сопровождения внедрения ФГОС начального и среднего профессионального образования. Это позволило разработать и утвердить модульные профессиональные образовательные программы по 22 массовым профессиям НПО и 19 специальностям СПО.

С 1 января 2011 г. вступили в силу поправки, внесенные в Закон «Об образовании», в отношении процедур лицензирования образовательной деятельности, аккредитации образовательных учреждений, контрольно-надзорных функций в сфере образования. Закон упразднил понятие «срок действия лицензии». Теперь учреждение, получая лицензию, приобретает право на ведение образовательной деятельности на весь срок своего существования. Изменился срок действия свидетельства о государственной аккредитации до 6 лет для учреждений профессионального образования. По состоянию на 1 августа 2011 г. все образовательные учреждения профессионального образования имеют лицензию и аккредитованы, 98% муниципальных образовательных учреждений имеют лицензию, все подлежащие аккредитации образовательные учреждения аккредитованы. Одним из основных показателей качества образования является итоговая аттестация выпускников на разных уровнях образования. В целом же, требуется целостная региональная система оценки качества образования на всех его уровнях, в том числе учреждений и муниципалитетов.

Далее следует отметить, что проблематика настоящего исследования отражена в законах, постановлениях, нормативных актах, активно поднимается в научных трудах, диссертационных исследованиях и периодических изданиях. Поэтому далее в параграфе необходимо проанализировать накопленный опыт и критически его разобрать.

Так как региональная образовательная система на сегодня реструктуризируется, то остановимся более подробно на анализе

сопровождающих данный процесс документов. Нормативно-правовую основу исследования составили:

- Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» (от 30.12.2012 г.);
- Закон Российской Федерации «Об образовании» (от 10.07.1992 г. с последующими изменениями и дополнениями);
- «Приоритетный национальный проект «Образование» (2005 г.);
- «Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 г.» (от 17.11.2008 г.);
- «Национальная доктрина образования в Российской Федерации» (от 04.10.2000 г.);
- Федеральный закон «О некоммерческих организациях»;
- Федеральный закон «Об автономных учреждениях»;
- Федеральный закон «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений»;
- Федеральный закон № 83-ФЗ (от 08.05.2010 г.);
- Закон Челябинской области от 18.12.2003 г. № 207-30 «О порядке управления государственной собственностью Челябинской области и приватизации имущества, находящегося в государственной собственности Челябинской области», которым предусмотрено, что решение о реорганизации областных государственных учреждений принимает Правительство Челябинской области;
- Постановление Правительства Челябинской области от 22 декабря 2010г. № 364-П «О Порядке создания, реорганизации, изменения типа и ликвидации областных государственных учреждений, а также утверждения

уставов областных государственных учреждений и внесения в них изменений»;

- Приказ № 01-583 от 27 ноября 2009 г. «Об утверждении ведомственной целевой программы «Основные направления реализации государственной политики в системе общего образования Челябинской области на 2010-2012 гг.»;

- Приказ от 29.10.2010 г. № 01-679 «Об утверждении ведомственной целевой Программы развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области на 2011 г.»;

- Приказ от 23.09.2011 г. № 01-1467 «Об утверждении ведомственной целевой программы Основные направления реализации государственной политики в системе общего образования Челябинской области на 2011 г.»;

- Приказ №01-2298 от 30 декабря 2011 г. «Об утверждении ведомственной целевой Программы развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области на 2012-2014 гг.»;

- «Ведомственная целевая программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области на 2011 г.»;

- «Ведомственная целевая программа развития системы начального и среднего профессионального образования челябинской области на 2010-2012 гг.»;

- «Программа развития профессионального образования в Челябинской области на 2011-2015 гг.» и др.

Эффективность реализации перечисленных выше ведомственных целевых программ развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области определяется соотношением позитивных изменений в системе начального и среднего профессионального образования (по данным сайта Министерства

образования и науки Челябинской области (www.minobr74.ru). Среди авторов наиболее значимых трудов по нашей теме необходимо отметить М.В. Давыдова, П.А. Степанова, И.И. Тубера, Т.П. Хлопову, И.В. Чистову, Г.А. Шапоренкову и др. Так, в докторской диссертации Г.А. Шапоренковой «Интегративно-целевое управление качеством образования» отмечается: «Создание и непрерывное развитие качества образования является сложносоставной и системной проблемой, так как наряду с решением задач улучшения материально-технической базы образовательных учреждений, подготовки педагогических кадров, совершенствования нормативно-правовой базы, обновления содержания образования, предполагает совершенствование управления образовательными системами, проектирования инновационных процессов, внедрение более эффективных форм и технологий повышения качества получаемых результатов».

Автором обосновывается концепция интегративно-целевого управления качеством образования в региональной образовательной системе Ямало-Ненецкого автономного округа, включающая методологическую основу; понятийно-категориальный аппарат, представленный основными и вспомогательными понятиями; внешнюю и внутренние закономерности и соответствующие им принципы; предметно-смысловое наполнение, образованное логико-содержательной моделью управления качеством образования [13; 19; 31].

Существенное значение для нашего исследования имеют научные труды И.И. Тубера и И.В. Чистовой, посвященные управлению качеством подготовки специалистов в учреждении среднего профессионального образования.

В диссертационной работе И.И. Тубер рассматривает внутри колледжное управление качеством образования как целенаправленную,

прогнозируемую, организационно и технологически обеспеченную реализацию управленческих функций по достижению соответствующего нормативным требованиям уровня профессиональной подготовки. Им разрабатывается на основе системного и программно-целевого подходов модель управления качеством образования в среднем профессиональном учебном заведении, которая опирается на принципы всеобщего управления качеством (плановости, эффективности, оптимальности, динамичности, непрерывности и цикличности), включает маркетинг и анализ состояния педагогической системы колледжа, целеполагание, проектирование работы системы (разработка целевой комплексной программы), подготовка обеспечения работы системы, реализация образовательного процесса, контроль качества образовательного процесса, и характеризуется открытостью, сложностью, многоаспектностью, технологичностью и целостностью [8; 10; 22].

В свою очередь И.В. Чистовой разработана модель управления качеством профессионального образования в учреждении СПО, ориентированная на основные положения международных стандартов 180-9000 (удовлетворение запросов потребителей образовательных услуг, вовлеченность в процесс управления качеством педагогического коллектива, развитие инновационной деятельности, организация мониторинга на всех этапах образовательного процесса, включая адаптацию выпускников на производстве). Автор утверждает, что эффективное управление качеством подготовки специалистов в учреждении СПО может быть достигнуто при: организации управления качеством профессионального образования посредством управления качеством содержания образования, образовательных технологий, кадрового потенциала и обучаемого; формировании модели выпускника, учитывающей запросы потребителей образовательных услуг, определении

механизма и критериев оценки качества подготовки специалистов; применении УМК «Колледж» как системы компонентов, реализующей комплексный подход к формированию учебно-методического обеспечения образовательного процесса и позволяющей обеспечить документирование в соответствии с требованиями ГОС СПО; создании оптимальной информационно-методической среды, способствующей процессам развития как профессионально-личностных качеств отдельных преподавателей, так и педагогического коллектива в целом; систематическом контроле и управлении процессами адаптации студентов, личностного профессионального развития, мотивации учебно-профессиональной деятельности [12; 26; 33].

Н.В. Варжиной, ИА. Калашниковой, А.Н. Копылова, И.Н. Леденевой, Т.И. Пуденко, И.Ф. Феклистова, Е.Б. Хими́на, Д.Д. Цыренова, О.Ю. Черницыной обосновывается ключевое понятие - управление образовательной системой, в частности описывается образовательный менеджмент, рассматривается процесс совершенствования системы среднего профессионального образования с разных позиций, выделяются конкурентные преимущества образовательных услуг в региональном образовательном пространстве и т.д.

Однако анализ состояния и развития проблемы управления качеством профессионального образования был бы не полным, если бы мы не обратились к периодической печати. В результате проведенной работы мы сформировали следующий рейтинг востребованности и цитируемости изданий по нашей теме (по убыванию): «Профессиональное образование», «Проблемы качества в сфере образования», «Аккредитация в образовании», «Образование. Наука. Инновации: Южное измерение», «Образование и саморазвитие», «Образование. Наука. Научные кадры»,

«Педагогика», «Образование и общество», «Вопросы образования», «Стандарты и мониторинг в образовании» и др.

Публикации, посвященные управлению качеством профессионального образования, наиболее широко представлены в научно-педагогическом журнале «Профессиональное образование». Спектр обсуждаемых вопросов, которые поднимаются в статьях: от общих концептуальных до частных экспериментальных, посвященных описанию конкретного опыта управленческой деятельности.

В номерах журнала за 2012 г. мы встретили следующие статьи, описывающие проблематику нашего исследования: «Региональный мониторинг профессиональной компетентности педагогических кадров» (Л.Н. Суворова, № Т2012), «Оценка качества подготовки выпускника на основе технологии критериально - ориентированного тестирования» (Т.В. Лазарева, № 1'2012), «Государственно-общественное управление образовательными учреждениями» (В.И. Баев, № 2 - 2012), «Педагогические сапсаны» московского среднего профессионального образования: миф или реальность?» (Л.А. Артемьева, № 4'2012), «Отраслевой образовательный ресурсный центр в управлении подготовкой специалистов» (Т.О. Биликтуева, № 4'2012), «Социально-педагогические условия эффективной деятельности преподавателей педагогического колледжа» (Т.Ю. Адаева, № 4'2012), «Анализ требований работодателей к содержанию программ обучения по строительным специальностям» (СВ. Корсаков, № 4'2012), «Некоторые аспекты мониторинга качества профессионального образования» (Г.П. Скамницкая, НИ. Очеретина, №5'2012), «Обеспечение качества дополнительного профессионального образования в России с учетом международного опыта» (Д.М. Ипполитов, № 5'2012), «Система менеджмента качества как условие формирования образовательной среды

колледжа» (Г.А. Павлючков, СБ. Кучерявенко, В.А. Курленя, № 5'2012) и др.

Но, несмотря на такое обилие статей по нашей теме, проанализировав содержание, мы столкнулись с дефицитом публикаций, раскрывающих исследуемую нами проблему в новых условиях реструктуризации региональной образовательной системы.

Одним из важнейших изданий для нашего исследования следует считать научный журнал «Проблемы качества в сфере образования», зарегистрированный в федеральной службе России по телевидению и радиовещанию от 22.09.1999 г. свидетельством № 77-1108, где мы обнаружили следующие публикации, касающиеся нашей проблемы: «Использование принципов всеобщего управления качеством и стандартов серии ISO 9000 в инженерном образовании» (Д.В. Пузанков, С.А. Степанов, С.О. Шапошников), «Проблемы управления качеством профессионального образования» (В.Н. Нуждин) и др.

В журнале «Аккредитация в образовании» № 51 (30.11.2011 г.) в статье М. Брыляковой «Качество образования определяет содержание» отмечается, что оценка качества образования остается одной из самых сложных тем, находящихся в центре внимания профессионально-педагогического и экспертного сообщества.

В этом же номере мы отмечаем статью «Модернизация СПО: европейская версия», которая представляет собой интервью эксперта Европейского фонда образования и ЮНЕСКО, президента международной ассоциации профессионального образования О.Н. Олейниковой под рубрикой «Компетентно» и посвящается наработкам Копенгагенского процесса в области обеспечения качества профессионального образования и управления этим процессом. Автор отвечает на вопрос, можно ли применить европейский опыт в России.

Статья «СПО: Формирование механизмов частно - государственного партнерства» («Аккредитация в образовании», № 51 от 30.11.2011 г.) описывает особенности сближения профессионального образования и рынка труда. В связи с этим автором статьи рассматривается проектирование многоуровневых учебно-производственных комплексов, в том числе на базе автономных учреждений СПО.

В статье «Контроль качества образования» («Аккредитация в образовании», № 51 от 30.11.2011 г.) опубликованы материалы под новой рубрикой «Практика управления», цель которых - знакомство с опытом регионов, активно выстраивающих систему надзора, контроля и оценки качества образования на своей территории. Гостем номера стала Марина Батанова -председатель Комитета по надзору и контролю в сфере образования Ульяновской области.

Для нашего исследования большую роль играет статья «СПО Челябинской области: актуальные вопросы модернизации» в журнале «Аккредитация в образовании». В статье рассматриваются актуальные аспекты модернизации системы среднего профессионального образования: реорганизация сети образовательных учреждений, внедрение современных механизмов обеспечения качества подготовки специалистов.

Для настоящего исследования ключевое значение имеет статья «Оценка качества образования: региональная модель» в журнале «Аккредитация в образовании». В статье описывается работа Южно-Уральского центра мониторинга системы образования при Магнитогорском государственном университете по созданию региональной модели системы оценки качества образования.

Внимания заслуживает статья академика РАО А.М. Новикова «Как оценивать качество образования?», целью которой является рассмотрение

в системном представлении всей совокупности оценок качества образования.

Исходя из вышеизложенных проанализированных материалов, мы придерживаемся следующих выводов. Во-первых, российская система среднего профессионального образования переживает процесс реформирования. Под региональной образовательной системой мы понимаем управляемую и саморазвивающуюся систему, имеющую сложную структуру и большое разнообразие ее элементов и связей, в том числе и с вне образовательными структурами; вполне определенные тенденции развития, обусловленные региональностью. и призванные обеспечивать опережающую социально-преобразующую роль региона; социальные эффекты в построении регионального сообщества.

Во-вторых, определены характеристики качества образования: качество образования как система (доступность, непрерывность, открытость); качество образования как процесс (условия реализации образовательных программ различного уровня и направленности, ресурсное обеспечение образовательных процессов (кадровые, финансово-экономические, материально-технические, учебно-материальные, информационные), профессиональная компетентность педагогических и научно-педагогических кадров, эффективные средства обучения и воспитания); качество образования как ценность (востребованность образования со стороны населения, сохранение традиций, воспроизводство требуемых кадров), качество образования как результат (результаты освоения образовательных программ различного уровня и направленности, удовлетворенность потребностей различных групп населения в образовательных услугах, обеспеченность трудовыми ресурсами). При этом под качеством образования мы понимаем способность образовательной системы (национальной, региональной, муниципальной

или институциональной) удовлетворять установленным и прогнозируемым потребностям государства и общества в эффективном и всестороннем развитии человека, обеспечивать условия для самореализации человека в учебной, профессиональной и бытовой деятельности.

В-третьих, оптимальным вариантом управления качеством профессионального образования является такое управление, которое позволяет выстраивать перспективы развития единого регионального образовательного пространства на основе постановки целей, реализации технологических схем их достижения, а также интеграции усилий различных субъектов управления и ресурсов для обеспечения заданного уровня качества профессионального образования.

В-четвертых, процесс управления качеством профессионального образования выступает как действенный и эффективный механизм воздействия на управляемую систему для достижения требуемого уровня качества образования, основу которого составляет объединение и интеграция организационных, методических, научных, кадровых, управленческих и иных усилий и ресурсов.

К числу одних из основных обстоятельств, предопределивших выбор вуза выпускниками, мы отнесли следующие: престижность вуза, конвертируемость диплома, низкая оплата за учебу, возможность творчески развиваться во время учебы в вузе, возможность получить более высокую степень образования (магистратура, аспирантура и т.д.), возможность реализовать свои интересы и потребности. В реальной практике поведения человек довольно редко мотивируется какой-то одной потребностью, поэтому выпускникам было предложено выбрать несколько вариантов ответов (таблица 1).

Анализируя результаты опроса, можно отметить, что мотивация выбора вуза и выбора специальности у выпускников во многом

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

Таблица 1

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

Обстоятельства, предопределившие выбор вуза и специальности	%	Ранг
Престижность вуза	32,75	2
Конвертируемость диплома	7,77	6
Низкая оплата за учебу	8,88	5
Возможность творчески развиваться во время учебы	14,99	3
Возможность получить более высокую степень образования	12,21	4
Возможность реализовать свои интересы и потребности	54,95	1
<i>Свободные ответы:</i>		
<i>Возможность уехать на стажировку в другую страну</i>	1,11	7
<i>Достойная заработная плата в будущем</i>	1,11	7

Почти треть выпускников - 32,75% - руководствуются престижностью вуза. Следующей по значимости выступает возможность творчески развиваться во время учебы в вузе - 14,99%. Возможность получить более высокую степень образования отметили 12,21% респондентов.

Данный факт можно объяснить тем, что учащимися осознаются и совершенно адекватно оцениваются возможности самосовершенствования и повышения профессиональной компетентности, дающие, в свою очередь, перспективы восхождения по карьерной лестнице, возможность увеличить свой доход и, следовательно, реализовать свою основную потребность.

Наименее значимые мотивы: низкая оплата за учебу - 8,88%, конвертируемость диплома - 7,77%. Вполне понятно, что в условиях экономического кризиса нередко выбор вуза обусловлен мотивами, связанными со стабильностью существования.

Среди свободных ответов можно выделить следующие: возможность уехать на стажировку в другую страну -1,11%,и достойная заработная плата в будущем -1,1 %.

Связь мотивов с образовательными планами учащихся выглядит следующим образом:

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

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

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

Таблица 2

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

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

В ходе исследования были проанализированы *источники информации о специальностях и вузах*, которые используют выпускники.

Источники информации можно условно разделить на формальные и неформальные. Формальные включают представителей профессиональных учебных заведений, учителя школ, СМИ, Интернет. Неформальные источники информации - родители, друзья, родственники. Данные опроса представлены в таблице 2.

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

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

компетентный совет. Кроме того, и сами современные молодые люди хорошо информированы об ожидающих их условиях социальной жизни в силу значительно большей информированности, что подвержены гораздо большему объему информационных воздействий. Поэтому совершенно очевидно, что третье место разделяют Интернет-ресурсы и студенты, которые уже обучаются в вузах и советам которых следовали учащиеся - по 15,54% соответственно. Если учесть, что интерес молодежи к информационным технологиям продолжает расти, то вполне объяснимо, что Интернет играет существенную роль в профессиональном самоопределении выпускников.

Следующую позицию занимают средства массовой информации - 8,33%. Необходимо отметить, что в информации о профессиях, учебных заведениях и рынке труда СМИ дают молодежи новые образцы для подражания, показывают, представители каких профессий являются на сегодняшний день успешными, обеспеченными, занимают высокие статусные позиции.

В результате современные молодые люди быстро приходят к пониманию зависимости между профессиональным выбором и будущим социальным статусом. Это приводит к тому, что выпускники школ выбирают те профессии, которые, по их мнению, будут гарантировать им в будущем высокий социальный статус и устойчивое экономическое положение, а не те, представители которых необходимы рынку труда, о чем уже говорилось ранее.

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

Стоит отметить, что одиннадцатиклассники используют одновременно несколько источников информации.

Таким образом, выбор вуза и специальности примерно трети выпускников был predetermined самостоятельным решением (29,97%) и советами родителей (32,19%).

На основе проведенного исследования можно сделать ряд выводов:

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

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

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

4. Наибольший интерес у школьников проявляется в отношении специальностей в области экономики, юриспруденции, промышленного и гражданского строительства, энергетики, химической промышленности, информационных технологий. При этом престиж «профессии» педагог продолжает оставаться низким, несмотря на то, что показатели потенциальной потребности в педагогических кадрах, а конкретно в педагогах профессионального обучения в регионе достаточно высоки.

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

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

Выводы по главе

В рамках проведенного исследования изучались профессионально-образовательные планы на решающем этапе процесса социального самоопределения молодежи - на этапе окончания средней школы, учебные и познавательные интересы, мотивы выбора профессии, источники информации о рынке образовательных услуг, специальностях, престижные и выбираемые учащимися профессии, предпочтения учащихся относительно сфер деятельности, степень согласованности образовательных и профессиональных намерений учащихся с ситуацией на рынке труда.

Осуществляемый выпускниками профессиональный выбор не должен быть необдуманным актом, как это нередко происходит в настоящее время, он должен быть результатом длительного, планомерного развития личности. В связи с этим необходимо возобновление разработки

научных основ профессиональной ориентации в соответствии с требованиями современного рынка труда, а также перспективами развития экономики, социально-демографической и профессионально-квалификационной структуры российского общества.

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

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

Библиографический список

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

2. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.

3. Базавлуцкая Л.М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л.М.Базавлуцкая. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017. 97с

4. Базавлуцкая Л.М. Теоретико-педагогический анализ формирования систематизированного процесса педагогов/ Базавлуцкая// Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Серия: Педагогика, психология. - 2012. - № 3. – С. 27-30

5. Базавлуцкая Л.М., Формирование организаторской культуры у будущих менеджеров: Диссертация кандидата педагогических наук: 29.03.2011/ Базавлуцкая Лиля Михайловна; науч. рук. Е.А.Гнатышина; Челябинск, 2011. 185с.

6. Байтингер О.Е. Психологические детерминанты переживания будущего как проблемы в юношеском возрасте: дис ... канд. пси-хол. наук / О.Е. Байтингер. - СПб., 1998.

7. Винтин И.А. Особенности социального самоопределения старшеклассников / И.А. Винтин // Социс. - 2004. - № 2.

8. Герцог Г.А. Профессиональное самоопределение и трудоустройство выпускников профессионально-педагогических специальностей вузов / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина, Э.С. Ростова. - Челябинск: Изд-во Чел. гос. пед. ун-та, 2008.

9. Гнатышина Е.А. Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения: Монография /Е.А. Гнатышина. – СПб.: «Книжный Дом», 2008. – 424 с.

10. Гнатышина Е.А. Результаты исследований уровня корпоративной идентичности преподавателей университета /Е.А. Гнатышина, Д.С. Гордеева. - Педагогический журнал Башкортостана. 2018., № 3.(76). – С. 20-28

11. Гнатышина Е.А. Проблемы экономического роста в России в современных условиях/ Е.А. Гнатышина, Л.М. Базавлуцкая; в сборнике научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.

12. Гнатышина ЕА. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза / Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В. // Вестник Южно-Уральского государственного университет. Серия: Образование. Педагогические науки. 2018. Т.10 – «. 2. – С. 34-43

13. Гордеева Д.С., Нерешенные проблемы непрерывного профессионального образования на стыке экологии и экономики / Гордеева Д.С., Тюнин А.И. и др. // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2017.- Т. 6. - № 3 (20). - С. 63-67.

14. Захаров Н.Н. Профессиональная ориентация школьников / Н.Н. Захаров. - М.: Просвещение, 1988.

15. Зеер Э.Ф. Психология профессий / Э.Ф. Зеер. - М., 2003.

16. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения молодежи / Е.А. Климов. - Ростов на/Д, 2000.

17. Кон И.С. Психология старшеклассника / И.С. Кон. - М., 1982.

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

19. Корнеев Д.Н. Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева// Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2015. - С. 190-199.

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

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

22. Корнеева Н.Ю. Менеджмент профессиональной образовательной организации: теория и практика инновационного развития / Н.Ю. Корнеева, Д.Н. Корнеев // Гармоничное развитие личности: психология и педагогика: сборник научных трудов по материалам 1 международной научно-практической конференции, 2016. – С. 4-9

23. Образование и социум: безопасность поликультурного пространства России: коллективная монография / Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.В. Уварина [и др.]. - М.: Изд-во ООО «Цицеро» Свердловский пр. 60, отпечатано в типографии Челяб. гос. пед. ун-та, 2014. - 273 с.ISBN 978-5-91283-472-1

24. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов / П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54

25. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. - М., 1996.

26. Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги / Демкура С.С., Дмитриева Е.Ю., Алексеева Л.П.,

Базавлуцкая Л.М., Полуянова Л.А.//Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. Т.7. №3 (24). С. 276-280.

27. Рябина Е.В. Возможности совершенствования системы мотивации персонала в организации /Е.В.Рябина. - Проблемы экономики, управления и права современной России: сб. ст. по итогам Регион. науч. – практ. конф. 11-12 ноября 2016. – Челябинск: Изд-во ОАНО ДПО «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 152–158.

28. Саруханов В.Ф. Проблемы управления профессиональной ориентацией молодежи на профессии высшей квалификации / В.Ф. Саруханов, СИ. Сотникова. - Л.: Изд-во ЛФЭИ, 1991.

29. Сорокина Н.В. Формирование мотивации профессионального самоопределения студентов средних специальных учебных заведений: Автореф. дис. канд. психол. наук. Тула: Тульский государственный педагогический университет им. Л.Н. Толстого, 2004. - 23 с.

30. Специфика эколого-ориентированной компоненты при подготовке будущих менеджеров /Д.С.Гордеева, А.И. Тюнин, И.И. Плужникова, Л.М.Базавлуцкая, Е.В.Евплова. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т.7. - № 4(25). – С.85-88.

31. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография / А.И. Тюнин, - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.

32. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности / Н.В. Уварина // Вестник Южно-Уральского государственного университета. – 2006. - № 16(71). – 160-169

33. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской 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.

34. 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.

35. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлущкая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 312 с.

36. Чистякова С.Н. Профессиональное самоопределение / С.Н. Чистякова// Вестник высшей школы. - 2003. - №4.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Базавлуцкая Лилия Михайловна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Гнатышина Елена Александровна, доктор педагогических наук, профессор, директор Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Корнеев Дмитрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Корнеева Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Пахтусова Наталья Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»

Уварина Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет».

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

***Е.А. Гнатышина, Н.В. Уварина, Л.М. Базавлуцкая Д.Н. Корнеев,
Н.Ю. Корнеева, Н.А. Пахтусова***

**НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И МОЛОДЕЖНАЯ
ПОЛИТИКА В СОВРЕМЕННОЙ РОССИИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ISBN 978-5-93162-205-7

**Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, Свободы улица,159**

Подписано в печать 16.09.2019 Формат 60x84/16

Бумага офсетная. Объем 20,73 уч.-изд.л. Тираж 500 экз.

Заказ № 363

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина,69**