

**Л.М. БАЗАВЛУЦКАЯ, Е.А. ГНАТЫШИНА,
И.И. ПЛУЖНИКОВА, С.А.ИЗЮМНИКОВА**



**КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА:
ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА**

Монография

Челябинск, 2022г.

УДК 378:658
ББК 74.480.05
Б 17

Базавлуцкая, Л.М. Качество современного менеджера: формирование, развитие и оценка [Текст]: Монография / Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина, И.И.Плужникова, С.А. Изюмникова /. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. - 352 с.

ISBN 978-5-93162-717-5

В монографии обобщены результаты многолетней работы автора по разработке системы формирования современного менеджера. Представлены основные положения педагогической системы формирования на основе системного, деятельностного и культурологического подходов и комплекса педагогических условий эффективного функционирования и развития этой системы.

Монография адресована научным работникам в области профессиональной педагогики, преподавателям и студентам, работающим и обучающимся в условиях реального образовательного процесса высшего учебного заведения.

ББК 74.480.05

Рецензенты:

Корнеев Д.Н., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права Профессионально-педагогического института Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Тюнин А.И., кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права Профессионально-педагогического института Южно-уральского государственного гуманитарно-педагогического университета

ISBN 978-5-93162 -

© Л.М. Базавлуцкая, Челябинск, 2022г.
© Е.А.Гнатышина, Челябинск, 2022г.
© И.И.Плужникова, Челябинск, 2022г.
© С.А.Изюмникова, Челябинск, 2022г.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА	
1.1. Историография проблемы формирования современного менеджера	11
1.2. Теоретические аспекты проблемы формирования современного менеджера в образовательном пространстве	28
1.3. Основные компоненты системы формирования современного менеджера и педагогические условия ее функционирования	50
1.4. Концептуальные основы развития качества современного менеджера	96
1.5. Современные институциональные преобразования высшей школы России	155
Выводы по первой главе	164
ГЛАВА 2. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА	
2.1. Основы формирования саморазвития современного менеджера	167
2.2. Основные компоненты системы формирования современного менеджера	203
2.3. Инструментарий подготовки современного менеджера	238
2.4. Эффективность качества формирования саморазвития современного менеджера	246
Выводы по второй главе	252
ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА	
3.1. Организация экспериментальной работы	254
3.2. Реализация системы формирования современного менеджера и комплекса педагогических условий	274
3.3. Результаты экспериментальной работы по реализации системы формирования современного менеджера	281
Выводы по третьей главе	310
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	311
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	317

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня, современный менеджер — это ключевая фигура процесса модернизации отечественной экономики, а сформированность его организаторских качеств является важнейшим показателем качества образования, позволяющим приобщиться к мировой культуре управления и использовать накопленный опыт. При этом сложность и многоаспектность профессиональной культуры как личностного новообразования, требует внимания ко всем ее направлениям. Так, для менеджеров, значительный удельный вес в профессиональном труде которых занимает организаторская деятельность, особую важность имеет организаторская культура, позволяющая создать оптимальные условия для взаимодействия членов коллектива по достижению целей организации с учетом общественных, государственных и личностных ценностей. Именно грамотное выполнение организаторской функции определяет качество деятельности менеджера в целом, а практически непрерывное общение и взаимодействие с другими людьми делают особенно актуальной культурную составляющую его личности, как истинного профессионала.

Значимость организаторской деятельности подчеркнута во всех основных нормативных документах, регламентирующих процесс профессиональной подготовки менеджера. Поэтому создание в образовательном пространстве таких условий, при которых можно сформировать уникальные личностные организаторские качества, является важнейшей задачей профессиональной подготовки в вузе.

Понимание важности данного направления для совершенствования подготовки современного менеджера требует, активизации поисков по созданию педагогических основ,

определяющих организационно-содержательную стратегию профессионального образования, которая с одной стороны должна обеспечивать целенаправленное формирование современного менеджера в заданные сроки обучения в вузе, а с другой – органично вписываться в сложившуюся систему подготовки, рационально используя весь имеющийся потенциал современного профессионального образования.

Ориентация профессиональной подготовки современного менеджера на целенаправленное формирование у него организаторских качеств неслучайна: накопление студентами знаний и умений для осуществления организаторской деятельности; освоение и присвоение ими ценностных ориентаций в соответствии с потребностями общества, государства и личности; развитие творческого мышления, ответственности и самостоятельности; накопление организаторского опыта работы в коллективе – все это создает целостное управленческое мировоззрение, ориентированное на повышение качества профессиональной деятельности.

Вопросам подготовки современного менеджера посвящено большое количество психолого-педагогических исследований: профессиональная специфика деятельности менеджеров выявлена Н.В. Викуловской, В.И. Машуковым, Л.Э. Носовичем, Н.И. Рындиной, В.В. Савченко и др.; особенности профессиональной подготовки будущих менеджеров рассмотрены Д.Н. Корнеевым, Л.Г. Скоробогатовой, Н.М. Шмидт, и др.; процесс формирования различных видов профессиональной компетентности (правовой, исследовательской, психологической, практической, социальной) отражен в работах С.А. Баландина, Е.В. Лебедевой, И.А. Савиной, К.А. Стародуб, Н.И. Терещук, Н.В.

Юрасюк и др.; формирование различных видов профессиональной культуры (коммуникативной, экологической, корпоративной, управленческой, информационной, предпринимательской, нравственной) исследовано Г.А. Бабий, Я.И. Войтальяновой, Н.М. Горяиновой, А.В. Деминой, В.А. Дзюба, Л.Н. Доброхотовой, Г.М. Золотаревой, Г.В. Нагорновой, Е.Д. Разумовой, А.Х. Чупановым и др.; формированию профессиональных умений посвящены труды Е.А. Гришиной, Л.А. Коченовой, Л.В. Фалеевой и др.; психологические аспекты профессиональной подготовки менеджеров (развитие потенциала, научного стиля мышления, способностей) рассмотрены в работах И.Ю. Дергалевой, И.С. Жуковой, А.С. Лукьянов, И.Г. Никифоровой, Ю.Ю. Панова и др.; ценностные ориентации, профессиональная направленность будущих менеджеров и способы их формирования представлены в исследованиях Т.В. Казак, Ю.В. Лукиных, Е.В. Чижиковой и др.; формированию профессионально значимых личностных качеств будущих менеджеров посвящены исследования И.Н. Горностаевой, Е.З. Мондраевой, Л.В. Соколовой, О.Н. Трофимовой и др.; профессиональный имидж и карьера менеджера исследованы в работах Г.П. Морозова, Н.К. Петровой и др.

Однако, несмотря на существенный интерес ученых и значительность полученных к настоящему времени результатов, проблема формирования современного менеджера по-прежнему в достаточной степени не решена. Основными причинами этого являются:

- отсутствие общепризнанного понимания организаторских качеств как комплексного феномена, требующего специально организованных мер по их формированию и имеющего значительный потенциал в решении проблемы повышения качества

профессионального образования и совершенствования профессиональной деятельности менеджеров;

- недостаточная разработанность теоретико-педагогических основ процесса формирования организаторских знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств, ценностных ориентаций современного менеджера, отражающих его природу, сущность и возможности совершенствования;
- преобладание формального подхода к процессу формирования у студентов организаторских качеств, состоящего в подмене системных воздействий на профессиональное становление современного менеджера использованием отдельных случайных процедур, дающих лишь общее представление об организаторской деятельности;
- не разработанность содержательного и методико-технологического аспекта в формировании современного менеджера в условиях их профессиональной подготовки;
- несоответствие уровня развития технологии измерения и оценивания результатов подготовки современного менеджера к организаторской деятельности современным требованиям к оценке качества в образовательной сфере.

Таким образом, актуальность настоящего исследования определяется:

- на *социально-педагогическом* уровне — возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки современного менеджера;
- на *теоретико-методологическом* уровне — необходимостью создания теоретических основ формирования современного менеджера в процессе профессиональной подготовки в вузе;

- на *методико-технологическом* уровне — необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования у современного менеджера организаторских качеств.

На основании анализа существующих исследований, а также собственного поиска в данном направлении была сформулирована проблема исследования. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия между возросшей потребностью общества в подготовке будущего менеджера, обладающего высоким уровнем организаторской культуры и недостаточной теоретико-методологической и методико-технологической разработанностью путей ее формирования, приспособленной к эффективному использованию в условиях динамично развивающегося образовательного процесса высшей школы.

Важность и актуальность рассматриваемой проблемы послужили основанием для выбора данной темы исследования.

Основной целью исследования является разработка, обоснование и реализация системы формирования современного менеджера в образовательном пространстве, а также выявление и проверка педагогических условий ее эффективного функционирования.

В ходе исследования определилась следующая гипотеза. Процесс формирования современного менеджера станет более эффективным, если

во-первых, он будет осуществляться в соответствии с педагогической системой, которая:

- разработана на основании системного, деятельностного и культурологического подходов с учетом требований социального заказа, содержания профессиограммы менеджера, его

профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры;

- включает мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты;
- характеризуется содержательной вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью;
- реализуется с учетом принципов рефлексивности, профессиональной направленности содержания образования, диалогического общения, актуализации субъектного опыта студента;

во-вторых, будет выявлен и обеспечен в процессе подготовки студентов комплекс педагогических условий, включающий:

- а) организация педагогического сопровождения процесса формирования организаторских качеств и в частности организаторской культуры;
- б) построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества;
- в) включение студентов в активную творческую деятельность.

Для достижения поставленной цели и разработанной гипотезы в исследовании ставились следующие задачи:

1) представить историографию проблемы подготовки современного менеджера к организаторской деятельности, проанализировать ее современное состояние в теории и практике педагогики и выявить пути разрешения;

2) определить наиболее продуктивные методологические подходы к решению исследуемой проблемы;

3) на их основе разработать систему формирования современного менеджера и выявить педагогические условия ее эффективного функционирования;

4) экспериментально проверить эффективность разработанной системы и комплекса педагогических условий;

5) разработать научно-методические рекомендации по формированию у современного менеджера организаторских качеств (организаторской культуры).

В монографии в доступной форме излагается педагогическая система формирования организаторских качеств у современного менеджера, определены методологические подходы и принципы ее реализации, а также выявлен комплекс педагогических условий эффективного функционирования и развития разработанной системы.

ГЛАВА 1. СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

1.1. Историография проблемы формирования современного менеджера

Потребность в эффективном менеджменте испытывает любая организация. Современная экономика как никогда нуждается в управленческих кадрах с высоким уровнем профессиональной культуры, важнейшей составляющей для которой является культура организаторская.

Являясь сложным личностным образованием, которое не возникает у будущего менеджера само собой, как дополнительный и стихийный результат профессиональной подготовки, организаторская культура, как основная составляющая организаторских качеств, требует целенаправленных педагогических усилий по формированию современного менеджера.

Для решения этой задачи необходимо, прежде всего, проведение исследования организаторской культуры как педагогического феномена (ее сущности, свойств, признаков, содержания и т.д.), а также разработки педагогической системы, обеспечивающей формирование современного менеджера в условиях профессиональной подготовки современного вуза.

Понимание сущности того или иного явления невозможно без изучения его генезиса. Поэтому, рассматривая ключевые аспекты проблемы формирования у современного менеджера организаторской культуры, и выдвигая собственные предложения по ее решению,

необходимо, в первую очередь, рассмотреть историю становления исследуемого вопроса.

Раскрывая историографию исследуемой проблемы, необходимо отметить, что проблема формирования у современного менеджера организаторской культуры обладает рядом особенностей. *Во-первых*, она имеет довольно непродолжительную историю становления, если принимать во внимание саму институализацию подготовки менеджеров. Так, направление профессиональной подготовки 521500 «Менеджмент» было утверждено Миннауки России 6 мая 1992 года, а специальность «Менеджмент организации» введена еще позднее — 2 марта 2000 года. *Во-вторых*, данная проблема является слабо разработанной в том плане, что исследования отдельных аспектов профессиональной культуры современных менеджеров фактически начались лишь в конце 90-х годов XX века. *В-третьих*, данная проблема, являясь комплексной, требует при построении ее историографии этапной синхронизации сразу нескольких процессов: становления профессионального образования менеджеров, развития идей формирования у студентов вуза профессиональной культуры и генезиса теории менеджмента.

Исходя из вышеизложенного, целесообразно начать отсчет становления исследуемой проблемы с послевоенного времени, а именно с 1946 года, когда решением ЦК ВКП(б) была создана система высших учебных заведений для подготовки руководящих партийных и советских кадров, первых заведений, ориентированных на подготовку управленцев для экономики страны. Несмотря на специфику организации, выполняемых задач, способов обучения и контингента обучаемых в Высшей партийной школе, именно там производилась подготовка первых менеджеров для советского государства и поэтому данное событие

можно считать началом развития бизнес-образования в России и началом становления исследуемой проблемы.

Весь предыдущий период исторического развития (т.е. период до 1946 года) рассматривается как подготовительный, в рамках которого сложился целый ряд социальных предпосылок, определивших возможности для становления проблемы формирования организаторских качеств у современного менеджера в образовательном пространстве:

1) бурное развитие теории управления в западноевропейских странах и США. Работы Ф.У. Тейлора [**Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.**] и А. Файоля [**Ошибка! Источник ссылки не найден.**] — основателей «Школы научного менеджмента» и «Административной (классической) школы» вызвали огромный интерес к научному управлению не только за рубежом, но и в нашей стране. Продолжателями исследований Ф.У. Тейлора и А. Файоля в теории и практике управления стали Ч. Бернارد, Э. Мэйо, А. Маслоу, Д. Мак Грегор, М.П. Фоллет, а также Н.А. Амосов, А.А. Богданов, А.А. Гастев, Л.М. Керженцев, П.А. Попов и др.;

2) к данному времени в Советском союзе уже сложилась система высшего профессионального образования, поэтому приоритет решаемых задач сместился с определения типов образовательных учреждений и их организационно-хозяйственного обустройства в сторону определения путей и средств профессиональной подготовки, упорядочения содержания образования, совершенствования учебных планов и программ, подготовки методико-дидактического обеспечения;

3) страна начала восстанавливать разрушенное хозяйство после Великой отечественной войны и остро нуждалась в подготовке кадров с высшим образованием, что выдвигало проблему качественной

вузовской подготовки на одно из первых мест в ряде актуальных проблем, которые активно решались отечественными педагогами (Н.К. Гончаров, Б.П. Есипов, И.А. Каирова, И.Т. Огородников и др.).

Таким образом, начало становления исследуемой проблемы пришлось на период, в котором не происходило серьезных социальных потрясений и кардинальных изменений в обществе, не наблюдалось преодоления противоречий старой и новой систем образования, не производилось существенных организационных преобразований в работе учебных заведений.

В то же время для начала становления сформулированной проблемы в менеджменте и педагогическом опыте произошло достаточное обогащение, которое заложило основы развития исследуемой проблемы и позволило со временем приблизиться к пониманию необходимости формирования организаторских качеств (организаторской культуры), у современного менеджера, как важной и актуальной проблемы для развития теории и практики профессионального образования.

Сделав некоторые уточнения, рассмотрим более подробно выделенные этапы становления данной проблемы исследования.

Первый период (с 1946 до начала 90-х гг. XX века). Необходимость восстановления народного хозяйства в послевоенный период выдвинула на первое место проблему кадров, в том числе и управленческих. Наиболее оптимальным и естественным путем решения данной проблемы могла стать подготовка управленцев в учреждениях профессионального образования, которые уже были созданы и функционировали в Советском союзе. Однако в нашей стране придерживались той точки зрения, что в вузе научить будущего

специалиста управлению нельзя: специалист может стать настоящим управленцем только при прохождении всех ступеней карьерной лестницы, т.е. руководителем может быть только истинный профессионал в своей отрасли. Поэтому чтобы «вырастить» управленца Постановлением ЦК ВКП(б) «О подготовке и переподготовке руководящих партийных и советских работников» от 2 августа 1946 года была создана система партийных учебных заведений, состоящая из Высшей партийной школы, республиканских, областных и краевых партийных школ, курсов переподготовки, Академии общественных наук при Центральном комитете.

Преследуя две глобальные цели (повышение уровня образования членов компартии Советского союза и подготовка к управленческой деятельности), партийным руководством была поставлена задача: «В целях серьезного повышения политического и теоретического уровня руководящих партийных и советских работников в течение ближайших 3–4 лет охватить партийными школами и курсами основные руководящие республиканские, краевые, областные городские и районные партийные и советские кадры» [164, с. 1019].

Эти учреждения, построенные по номенклатурному принципу, имели закрытый характер, поскольку принимали на обучение только членов партии со стажем и, что самое главное «оправдавших себя на практической работе», что должно было обязательно подтверждаться рекомендациями партийных комитетов.

Исторически закрепившаяся в нашей стране традиция выдвижения на руководящие посты партийных функционеров, обладающих в первую очередь идеологической пригодностью, которым доверяет трудовой коллектив и Партия, постепенно привела к убеждению, что

профессиональный управленец, если он будет обладать соответствующими методиками работы, может манипулировать сознанием работников и составить со временем новый класс, своего рода профессиональную элиту, что не соответствует советским демократическим принципам.

Парадоксальность ситуации заключается в том, что стремление не допустить возникновения привилегированной прослойки профессиональных управленцев, привело в нашей стране к появлению слоя номенклатурных работников (бюрократов), имеющих по сути те же самые привилегии, но не обладающих специальной подготовкой в области менеджмента и осуществляющих управленческую деятельность на дилетантском уровне. Отсюда жесткость и авторитарность в организаторской работе, достижение задач Партии любой ценой, невзирая на людей, последствия и потери.

Таким образом, придерживаясь позиции о невозможности подготовки руководителей безотносительно сферы производства, партийные кадры фактически были таковыми и осознавали себя способными руководить чем угодно. При этом, не имея возможности самостоятельно принимать управленческие решения (нанимать и увольнять работников, регулировать поставки, организовывать сбыт, координировать ценообразование), руководители предприятий в Советском союзе на самом деле не были реальными управленцами. При этом ни меры, которые предлагались правительством в рамках экономической реформы 1965 года, ни проводимая «научно-техническая революция» 1970-1980 гг. не смогли существенно изменить порядок работы руководителей советских предприятий.

Тем не менее, процесс обучения партийных лидеров, функционирующий в условиях созданной системы партийных учебных заведений, который явился прообразом современной профессиональной подготовки менеджеров, создал основу для дальнейшего становления системы образования для бизнеса. Надо признать, что Высшая партийная школа находилась в постоянном развитии. Так, например, за время ее существования (с 1946 по 1991 гг.) значительно изменилось содержание образования: от преимущественно идеологического к специально-предметному. Уже в 1956 году учебный план был значительно расширен за счет включения вопросов по экономике, праву, бухгалтерскому учету, статистике, финансам, планированию местного хозяйства и культурного строительства и т.д. [163]. Однако профессиональной подготовки в том объеме и содержании, который сегодня предлагается высшими учебными заведениями России пока не сложилось. Кроме того, несмотря на постоянное расширение сети высших партийных школ (с 1974 году их было уже 14 по стране), сделать подготовку управленцев массовой так и не удалось.

Ситуация с исследованиями в области научного управления в начале рассматриваемого периода также была неблагоприятной: работы по проблемам менеджмента в нашей стране практически отсутствовали. Расширение исследовательской тематики произошло только к концу 50-х гг., как ответ на необходимость совершенствования управления производством. Появляются не просто отдельные исследования в области организации и управления предприятиями, а целые научные направления. Так, например, началась разработка экономической кибернетики (А.И. Берг, В.М. Глушков), методов линейного программирования (Л.В. Канторович, В.С. Немчинов, В.В. Новожилов),

экономических рычагов и стимулов (Н.Я. Петраков, К.К. Вальтух, Е.Ю. Фаерман) и др. Все это в дальнейшем составит основу предметного содержания подготовки современных менеджеров. Однако в рамках рассматриваемого периода подготовка менеджеров пока не ведется и в педагогической теории проблемы профессионального образования данных специалистов не рассматриваются. Поэтому говорить даже о простом понимании педагогическим сообществом значимости формирования у современных менеджеров организаторской культуры пока рано.

Хотя исследования в области высшего профессионального образования, безусловно, проводятся (Х.И. Золотарь, И.П. Раченко, Л.А. Токачева, Н.П. Тучнин и др.) и касаются общих вопросов совершенствования учебно-воспитательного процесса вуза.

Провозглашенные в конце 80-х гг. политические и экономические преобразования, названные «Перестройкой», резко обострили политическое противостояние сил, а кризис во всех сферах жизни общества привел к ликвидации коммунистической партии Советского союза и прекращению существования СССР. Следствием указанных событий возникло новое государство, и, что особенно важно для нашего исследования системы высшего профессионального образования на современных основах и с новым содержанием.

Таким образом, первый период в отношении понимания педагогическим сообществом значимости исследуемой проблемы характеризуется тем, что проблема пока не является предметом научного изучения. К концу данного периода в нашей стране была создана устойчиво функционирующая система высшего профессионального

образования, создана сеть учреждений по подготовке руководящих кадров и накоплен определенный опыт осуществления этой подготовки.

Второй период (с начала 90-х гг. XX века до начала XXI века).

Взятый еще правительством СССР курс на рыночную экономику [162; 165], демонополизацию и разгосударствление собственности, развитие предпринимательства, способствовал становлению частного бизнеса и актуализировал проблему эффективного менеджмента. Процветание предприятий стало напрямую зависеть от управленческой компетентности руководства. Теперь уже необходимость специализированной подготовки к управленческой деятельности стала очевидной.

Потребность общества в квалифицированных менеджерах была воспринята и поддержана государством, вследствие чего Приказом Комитета по высшей школе Миннауки России 6 мая 1992 года утверждено направление профессиональной подготовки «Менеджмент». С этого времени начинается разработка и совершенствование содержания профессионального образования менеджеров и введение данного вида подготовки в вузах России.

Возможности введения новых направлений профессиональной подготовки появились у вузов в связи принятием законов «Об образовании» [95] и «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» [94], провозглашением идей децентрализации управления во всех социальных звеньях, ориентации на рыночные механизмы и механизмы самоуправления, преобразования форм собственности, создания конкурентной рыночной среды, демократизации и повышения роли общественных институтов, интеграции в мировое политическое, экономическое и культурное пространство [263, с. 25].

Однако стремительное увеличение количества предприятий и организаций обнаружило острый дефицит управленческих кадров, который постепенно накапливался на протяжении многих десятилетий. Существенное отставание нашей страны в области научного менеджмента, образовавшееся в советский период вследствие «застоя», не позволило решить данную проблему оперативно и своими силами: в Россию из-за рубежа хлынул поток информации и опыта, которые механически заимствовались без учета реалий отечественной экономики. Сфера профессионального образования также начала стремительно обогащаться зарубежным опытом обучения менеджеров: переводилась, издавалась и переиздавалась соответствующая литература, проводились тренинги и семинары, круглые столы и конференции, организовывались встречи по обмену методиками и т.д. Для подготовки и переподготовки менеджеров начинают создаваться всевозможные курсы повышения квалификации: например, с 1997 года в России реализуется Президентская программа подготовки управленческих кадров, стратегическая цель которой состоит в содействии развитию управления для повышения конкурентоспособности и эффективности российских предприятий в условиях глобализации экономики.

Важнейшим достижением данного этапа является введение специализаций в подготовке менеджеров, вызванное пришедшим пониманием необходимости учета специфики управления в различных отраслях экономики и производства. Первой в этом направлении выделилась подготовка менеджеров для туристического бизнеса. Интерес к туризму российских граждан в 90-х гг. существенно расширил рынок услуг, что вскрыло потребность в соответствующих специалистах. В дальнейшем вузы начнут подготовку менеджеров и для других сфер

общественной жизни: спорта, культуры и искусства, образования, сельского хозяйства, промышленности и т.д. Но в данный период пока разнообразие специализаций менеджеров остается незначительным.

Тем не менее, сформулированный социальный заказ на подготовку менеджеров, расширил тематику психолого-педагогических исследований в данном направлении.

Предметом педагогической науки во второй половине 90-х гг. становятся личностные особенности менеджеров (М.А. Киселева, Е.Р. Счичляева), профессиографическая специфика их профессиональной деятельности (С.А. Басова, В.С. Кальней, И.В. Черниченко), дидактическое обеспечение профессиональной подготовки данных специалистов (Т.А. Шалупова и др.), разные виды умений (Е.Н. Гаранина, Е.А. Гришина, Н.Ф. Долгополова), технологизация процесса подготовки (О.В. Айгистова, Ж.В. Иноземцева), развитие личностных качеств (Н.А. Гульятеева) и др.

Относительно решения проблемы профессиональной культуры, отметим, что в рассматриваемый период среди выполненных педагогических исследований встречаются работы по ее формированию у различных специалистов: педагогов, инженеров и др. Однако особый интерес, вызывает работа Г.И. Бабий, посвященная формированию коммуникативной культуры у менеджеров туристской деятельности [14]. Это была одна из первых работ, выполненных в русле исследуемого направления. Понимая профессиональную культуру как личностное качество, автором рассматривается не только содержание коммуникативной культуры, но и специфика ее формирования в условиях вуза.

Характеризуя в целом исследовательский интерес к формированию профессиональной культуры у современного менеджеров, отметим, что несмотря на встречающиеся работы такой тематики, тем не менее, это единичные исследования, которые пока не объединены общей парадигмой профессиональной подготовки данных специалистов, синтезирующей лучшие образцы ее отечественного и зарубежного опыта.

Надо сказать, что в данный период профессиональная культура менеджера начала восприниматься организаторами и представителями бизнеса как объективное и обязательное требование к его личности. Появившиеся в это время концепции теории менеджмента (менеджмент качества, бережливое производство, эволюционный менеджмент и др.) однозначно опираются на профессиональную культуру менеджера – обязательное условие его профессиональной успешности. Так, например, эволюционный менеджмент (С. Бир, А. Чандлер и др.), сформировавшийся в русле синергетической парадигмы в постиндустриальный период экономического развития общества, требует от менеджера понимания закономерностей поведения сложных самоорганизующихся систем.

Так же, помимо, узко экономических идей (возникновение и оценка корпоративного эффекта, установление соотношений инвестиций и инноваций, построение стратегий развития организации и др.) большое внимание уделяется построению специфических взаимоотношений менеджера с подчиненными: создание продуктивной для работы атмосферы, системы правил, соответствующих состоянию организации, прогнозирование перспектив ее развития и т.д. — все это задачи эволюционного менеджмента, реализация которого невозможна без

наличия у менеджера сформированной, на достаточном уровне профессиональной культуры вообще и организаторской культуры, в частности. Поэтому данное свойство становится объективным требованием к личности менеджера, и потому нуждается в глубоком исследовании.

Таким образом, второй период характеризуется появлением научного интереса к профессиональной культуре менеджера, как педагогической проблеме. В нашей стране начала осуществляться профессиональная подготовка менеджеров для различных сфер экономики, педагогика обогатилась научными данными и практическим опытом становления специалистов для бизнеса, профессиональная культура менеджера стала осознаваться, как важнейшая составляющая его личности и началось исследование данной проблемы.

Третий период (с начала XXI века до настоящего времени). Начало XXI века в нашей стране ознаменовалось бурным развитием бизнеса, потребность которого в квалифицированных менеджерах, освоивших и присвоивших лучший опыт мировой культуры управления, продолжает неуклонно возрастать. Как показали результаты социологических исследований, на протяжении последних десяти лет специальность «менеджмент» находится на лидирующих позициях в рейтингах популярности наряду с «юриспруденцией» и «экономикой». Современные вузы активно вводят данное направление в процесс подготовки. Сегодня практически не осталось учреждений высшего профессионального образования, которые не готовили бы менеджеров. Даже педагогические вузы, традиционно далекие от экономической отрасли, предоставляют возможность обучаться по специальности «менеджмент».

Однако повышающийся спрос на специалистов в области управления в настоящее время предъявляет и высокие требования к их подготовке. Современный менеджер должен в полной степени владеть своей профессией и иметь соответствующие личностные свойства и качества, позволяющие ему создавать новые социально значимые ценности, т.е. обладать культурой.

Глобализация социальных процессов в современном мире зачастую выводит менеджера за административные, региональные и государственные границы. Реалиями для современного менеджера являются постоянное ускорение экономического и политического развития стран, активизация обмена технологическими, научными и культурными достижениями, конкурентная борьба. Поэтому сегодня квалификация российского менеджера должна соответствовать мировым стандартам профессиональной подготовки, что требует его полной осведомленности в предметном содержании, владении актуальным опытом и сформированностью высоконравственных личностных качеств, обеспечивающих межличностную коммуникацию в процессе труда на основе общечеловеческих ценностей.

Движение в направлении научного развития теории менеджмента в нашей стране приобрело новую форму. Помимо собственных исследований, связанных с разработкой теории мотивации (О.А. Билан, А.С. Лукьянов и др.), повышения результативности деятельности и оценки профессионализма менеджера (А.А. Васькин, С.К. Завьялов, Н.Г. Яковлева и др.), управления инновациями (П.Н. Кучеренко, С.А. Сергеев и др.), формирования личностных качеств (Е.В. Милькина, Г.А. Токарева и др.), развития потенциала (Е.А. Резанович, С.Г. Филимонова и др.) и др., сегодня продолжает осуществляться знакомство с лучшими

зарубежными образцами управленческой мысли. Однако в отличие от предыдущего периода, в настоящее время каждая идея, как правило, тщательно изучается и проецируется на существующие условия российского бизнеса. Благодаря расширению информационного поля профессиональной деятельности, а также возможности личного знакомства и непосредственного взаимодействия с представителями бизнеса эффективно развивающихся регионов, стран у российских менеджеров появились шансы на повышение их профессиональной культуры.

Однако основная ответственность за подготовку менеджера с необходимыми для профессиональной деятельности характеристиками лежит на высшей школе. Характеризуя в целом исследовательскую проблематику в данный период, отметим, что именно после 2000 года профессиональная культура стала предметом исследования, проблема формирования профессиональной культуры у современного специалиста (учителей, инженеров, юристов, лингвистов и т.д.) стала стремительно развиваться, появилось очень много работ по данной теме. К профессиональной культуре современных менеджеров в последние пять лет, также проявляется устойчивый исследовательский интерес, что вызвано, по-видимому, пониманием высшей школой необходимости учета указанных выше требований к данным специалистам. Это существенно активизировало в последние годы научные поиски в русле формирования у студентов различных видов профессиональной культуры, значимость которой для профессионального становления современного менеджера уже не вызывает сомнений.

В частности, были проведены исследования О.В. Бабак, Ч.Ф. Валиуллиной, Я.И. Войтальяновой, Н.М. Горяйновой, А.В. Деминой, В.А. Дзюбой, Л.Н. Доброхотовой, О.А. Ершовой, Г.М. Золотаревой, Ю.А. Клоковым, В.В. Корсаковым, Г.В. Нагорновой, Е.Д. Разумовой, С.З. Самаренкиной, А.Х. Чупановым и др. В то же время проблема формирования у современного менеджера организаторской культуры рассматривается пока недостаточно.

Введенный приказом Министерства образования Российской Федерации от 02.03.2000 г., № 686. Государственный образовательный стандарт по направлению 061100 «Менеджмент организации» и его новые редакции, позволяющие вузам оперативно учитывать местную специфику благодаря расширению вузовского компонента, обозначили в своем содержании важность формирования организаторской культуры будущего менеджера, ориентация на которую теперь должно стать ключевой задачей подготовки в вузе.

Как уже отмечалось, в настоящее время ни у кого не вызывает сомнений необходимость профессионального образования, позволяющего личности приобщиться к культуре, сформировать профессиональную культуру — «высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности» [55, с. 74]. Это особенно важно в новом, XXI веке, в котором общество массового потребления будет развиваться еще стремительнее, что будет постоянно отражаться на условиях деятельности менеджера и определять результативность его работы. Поэтому его способность грамотно организовать свою деятельность и действия подчиненных, оперативно реагировать на организационные изменения, использовать достижения управленческой культуры является залогом профессионального

совершенствования и карьерного роста. В то же время, основы организаторской культуры должны быть заложены еще в период профессиональной подготовки. Именно они придадут квалификационную устойчивость современному менеджеру во взаимодействии с членами организации.

Поэтому, ключевой задачей, является выявление факторов, оказывающих влияние на процесс формирования у современного менеджера организаторских качеств, в частности организаторскую культуру, и систематизацию этих факторов для обеспечения эффективности данного процесса.

Таким образом, третий период характеризуется комплексным исследованием проблемы формирования профессиональной культуры, и выдвиганием в разряд актуальных проблемы формирования организаторской культуры.

На фоне экономического развития, повышения требований к качеству подготовки современных менеджеров, происходит непрерывное совершенствование содержания подготовки по направлению «Менеджмент», что актуализирует необходимость построения педагогической системы по формированию современного менеджера в образовательном пространстве.

Сформулируем ключевые выводы обеспечивающие достигнутый результат.

1. Проблема формирования современного менеджера, актуальность которой вызвана, в первую очередь, возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки современного менеджера, способных действовать в новых экономических условиях и обеспечивать их совершенствование; необходимостью создания теоретических основ

формирования современного менеджера в процессе их профессиональной подготовки в вузе; необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования у современных менеджеров организаторской культуры, до настоящего времени остается слабоизученной.

2. Историография проблемы формирования современного менеджера включает три основных этапа: I этап (с 1946 г. до начала 90-х гг. XX века) — проблема не является предметом научного изучения; в стране создана сеть учреждений по подготовке руководящих кадров и накоплен определенный опыт ее осуществления; II этап (с начала 90-х гг. XX века до начала XXI века) — появление научного интереса к профессиональной культуре менеджера, как педагогической проблеме; начинается осуществляться профессиональная подготовка менеджеров, профессиональная культура менеджера стала осознаваться, как важнейшая составляющая его личности; III этап (с начала XXI века до настоящего времени) — комплексное исследование проблемы формирования профессиональной культуры, выдвижение в разряд актуальных проблемы формирования организаторской культуры.

1.2. Теоретические аспекты проблемы формирования современного менеджера в образовательном пространстве

Следуя логике исследования, представив историографию исследуемой проблемы, в монографии представлен анализ ее современного состояния. Для этого решены, как минимум, две важнейшие задачи: *во-первых*, упорядочен понятийный аппарат с целью определения исходных позиций для дальнейших рассуждений и выводов, а, *во-вторых*, изучен имеющийся научный опыт по ее

решению, т.е. проанализированы уже существующие точки зрения ученых на формирование у современного менеджера профессиональной культуры вообще, и организаторской культуры, в частности.

Определяющими для исследования выступают понятия «культура», «профессиональная культура», «организаторская культура менеджера», «формирование организаторской культуры у современного менеджера», которые будут раскрываться в указанной последовательности через уточнение и конкретизацию.

Культура, как междисциплинарная категория, исследуется уже довольно продолжительное время: по данным ученых, впервые термин «культура» встречается в работе Марка Тулия Цицерона «Тускуланские беседы» [251]. Однако, несмотря на интенсивное изучение феномена культуры как зарубежными (Т. Карвер, К. Клакхон, А. Кребер, И. Нидерман, Э. Сепир, К. Уислер и др.), так и отечественными (А.И. Арнольдов, Н.М. Борытко, А.Г. Здравомыслов, И.С. Каган, В.И. Максакова, Э.С. Маркарян, Ю.М. Резник и др.) исследователями, это понятие до сих пор не имеет единого толкования (к настоящему времени ученые оперируют более 500 определений).

Не углубляясь в изучение предметно-содержательных нюансов, имеющих в различных трактовках данного понятия, будем придерживаться определения, приведенного в философском словаре: «*Культура* – это социально-прогрессивная творческая деятельность человечества во всех сферах бытия и сознания, являющаяся диалектическим единством процессов опредмечивания (создания ценностей, норм, знаковых систем и т.д.) и распредмечивания (освоение культурного наследия), направленная на преобразование действительности, на превращение богатства человеческой истории во

внутреннее богатство личности, на всемерное выявление и развитие сущностных сил человека» [245, с. 225].

Анализ современных исследований [10; 33; 53; 77; 90; 96; 106; 128; 147], привел нас к заключению, что культура обладает следующими характеристиками:

- отражает систему ценностей общества;
- представляет собой естественно-искусственное образование;
- является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению;
- определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью;
- отражает совокупность сложившихся в обществе знаковых систем, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.

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

Как справедливо отмечено в исследовании Е.В. Гнидан, профессиональная культура «выступает интегральным показателем творческого начала, мерой и качеством развития личности» [62, с. 20].

Она представляет собой самостоятельное явление, которое в настоящее время является достаточно распространенным предметом исследования [12; 36; 82; 89; 103; 104; 116; 118; 210; 216; 253 и др.]. В сфере образования, где профессиональная культура рассматривается как личностное качество специалиста, которое может быть сформировано в условиях подготовки в вузе (Л.З. Абрамова, Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), среди ученых также нет единодушия в ее трактовке. Профессиональную культуру понимают, как:

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

Для обоснования собственного представления о профессиональной культуре, проанализируем выводы исследователей о ее содержательном наполнении.

Рассматривая вопрос о структурно-содержательном составе того или иного вида профессиональной культуры учеными (Г.А. Бабий, Я.И. Войтальянова, В.А. Дзюба, Л.Н. Доброхотова, О.А. Ершова, Г.М. Золотарева, Ю.А. Клоков, Г.В. Нагорнова, А.Х. Чупанов и др.) предлагаются самые разнообразные наборы компонентов. Так, например, В.А. Дзюба предлагает структурировать содержание профессиональной культуры через содержательно-процессуальный, мотивационно-целевой и ориентировочно-нравственный компоненты [82, с. 37]. Принимая в целом данную позицию автора, тем не менее, считаем, что в таком виде недостаточно проявляется специфика культуры, весомым компонентом для которой, по определению, должен быть ценностный компонент.

Г.В. Нагорнова, определяя культуру как совокупность мировоззрения и деятельности, выделяет в ее структуре мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, технологический и оценочно-рефлексивный компоненты [157, с. 34-35]. Принимая во внимание специфику информационной культуры менеджера, формированию которой посвящено исследование данного автора, считаем, что, во-первых, в данном перечне с функциональной точки зрения наблюдается определенная неоднородность компонентов и допущены их взаимопересечения, а, во-вторых, такой компонентный состав нивелирует специфику культуры и делает ее синонимом информационной компетентности менеджера как профессионала.

Достаточно четкая позиция относительно содержания профессиональной культуры менеджера приведена в исследовании Г.М. Золотаревой [98, с. 23-25], которая включает в ее состав аксиологический, технологический и личностно-творческий

компоненты. Данная точка зрения может стать базовой, если ее дополнить поведенческим компонентом, непосредственно отражающим культуру действий менеджера. Именно такой путь решения проблемы предлагают некоторые ученые: например, Л.Н. Доброхотова, включающая в состав нравственной культуры (обеспечивающей готовность будущего менеджера осуществлять социально ответственное управление) когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [84, с. 34-37], А.Х. Чупанов, выделяющий в структуре профессиональной культуры менеджера - профессиональное мировоззрение, мастерство и поведение [256, с. 54-55].

При этом мировоззрение, по мысли автора, характеризуется знаниями, мастерство – умениями, а поведение – личностными качествами. Достоинство данной модели, на наш взгляд, заключается в том, что столь простая и универсальная конструкция позволяет легко осуществить экспериментальную проверку и оценку степени сформированности профессиональной культуры у современного менеджеров в реальном образовательном процессе вуза.

Проанализировав и обобщив существующие точки зрения на понятие и содержание профессиональной культуры, нами выделены ее существенные характеристики, которые необходимы, чтобы, во-первых, отграничить данный феномен от близких по смыслу понятий (т.е. придать ему самостоятельный статус) и, во-вторых, содержательно подготовить формулировку нашего авторского понимания профессиональной культуры, адекватную ее природе. Итак, согласно нашего исследования, профессиональная культура: 1) всегда осознана; 2) представляет собой личностное качество специалиста; 3) отражает

устойчивое ценностное отношение к выполняемому виду деятельности; 4) опирается на профессиональные знания, умения, и детерминируется профессионально значимыми личностными качествами; 5) задает стереотипы профессионального поведения; 6) обеспечивает творческое продуктивное преобразование профессиональной среды.

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

Далее, определим понятие «организаторская культура современного менеджера», которая представляет собой один из видов его профессиональной культуры, наряду с коммуникативной, исследовательской, информационной, правовой, предпринимательской, нравственной, технологической и другими.

Словарь иностранных слов определяет *менеджера*, как специалиста по управлению [214, с. 311]. При этом, как показало проведенное нами исследование, реализация основных управленческих функций (мотивационно-целевой, информационно-аналитической, планово-прогностической, организационно-исполнительской, регулятивно-коррекционной, контрольно-диагностической [222, с. 17]) задает специфические характеристики его профессиональной деятельности: сложность, полисубъектность, полинаучность, интенсивность, коммуникативность, вероятностность результата, процессный и творческий характер, экономическая рискованность.

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

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

В самом общем виде *организатором* называется тот, кто что-нибудь организует — основывает, подготавливает, объединяет или упорядочивает что-то для достижения поставленной цели [166, с. 458-459].

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

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

Характеристика организаторской деятельности требует рассмотрения ее внутреннего содержания, но прежде укажем ее основные свойства:

1) организаторская деятельность является свободной, сложной и творческой,

2) она не поддается жесткой регламентации;

3) не дает материального продукта;

4) ее основу составляет взаимодействие;

5) связана организаторская деятельность с постановкой цели и определением на основе личной ответственности способов ее достижения.

В данном вопросе среди ученых пока нет единого мнения. В качестве примера определим некоторые позиции. Согласно результатам исследования Ю.С. Ценч, которая связывает решение организаторской задачи с «анализом состояния системы, проектированием ее улучшенной модели, определением цели и программы действий» [250, с. 34], структура организаторской деятельности должна включать: 1) мотивацию, 2) постановку цели, 3) организацию выполнения действий, 4) контроль выполнения действий, 5) оценку результатов, 6) анализ деятельности [250, с. 31-32]. Даная точка зрения, по нашему мнению, нуждается в конкретизации именно в третьем компоненте, как основном для организаторской деятельности и отражающем ее сущностную специфику. По мнению Е.В. Гнидан деятельность по организации должна включать теоретический и практический этапы: теоретический

включает стадию планирования и моделирования, а практический – реализацию созданной модели [62, с. 23].

Рассмотрев существующие точки зрения на содержание организаторской деятельности, отметим, что в большей степени нам импонирует позиция Г. Кунца и С. О’Доннела, которые в состав деятельности по организации включают установление целей, планирование, выявление и классификация видов деятельности, необходимых для их осуществления, группировку видов деятельности в соответствии с имеющимися ресурсами [134]. Предложенный авторами порядок реализации организаторской деятельности, на наш взгляд, является универсальным и в достаточной степени отражающим ее специфику.

При изучении организаторской деятельности необходимо разобраться с ее характеристикой и местом в управленческом цикле. Традиционно организаторская деятельность включается в состав деятельности *управленческой*, которая представляет собой непрерывный процесс воздействия на коллектив людей для организации и координации их деятельности в процессе производства для достижения наилучших результатов при наименьших затратах [261, с. 5].

Чтобы понять различия организаторской и управленческой деятельности, обратимся к их функциональной интерпретации. Основными классическими функциями управления, предложенными Г. Файолем, являются функции предвидения, планирования, организации, координирования и контроля. Таким образом, организаторская деятельность – это один из компонентов деятельности управленческой. Учитывая данную логику, специфику составляющих управленческий цикл функций, назначение организаторской деятельности и обеспечивая

ее отграничение от управления, мы пришли к выводу, что организаторская деятельность сводится к постановке задач, аргументированному распределению полномочий и выделению ресурсов для достижения заданной цели.

В соответствии с принятой формулировкой, представим наше понимание содержание организаторской деятельности менеджера (Табл. 1).

Таблица 1

Содержание организаторской деятельности менеджера

Компоненты	Наполнение компонентов
Персонализация задачи	актуализация общей проблемы; формализация проблемы; декомпозиция общей цели; анализ и актуализация индивидуальных возможностей персонала по решению конкретных задач; ознакомление персонала с конкретными задачами
Распределение полномочий	определение последовательности действий персонала; передача персональных полномочий; установление ответственности; распределение персонала по уровням подчиненности; установление связей взаимодействия; инструктирование персонала по выполнению возложенных задач
Распределение ресурсов	определение материальных средств; актуализация необходимой информации; определение временных ограничений; выделение оптимального ресурсного обеспечения персоналу для выполнения конкретных задач
Обеспечение обратной связи	получение информации о выполнении задач; регламентация передачи информации о протекании процесса решения задач; диагностика недостатков; определение необходимости перераспределения ресурсов, перегруппировки сил и времени

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

Такое понимание, на наш взгляд, позволяет придать организаторской деятельности самостоятельность и не смешивать ее с деятельностью по планированию, координации или коррекции.

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

Организаторские качества рассматриваются современными учеными как сложная совокупность (Г.М. Иващенко); устойчивое и цельное образование (К.К. Платонов); особенности личности, обеспечивающие организаторскую направленность и общественно-организаторскую активность (А.А. Эм); приобретенная готовность личности находить рациональные приемы решения задачи (В.Д. Сапоровская) и др.

Учитывая огромное количество организаторских качеств, полный спектр которых невозможно ни описать, ни сформировать у отдельной личности, в научной литературе (А.Л. Журавлев, Г.М. Иващенко, Л.И. Уманский, А.У. Хараш, А.Н. Чиж, В.Д. Шадриков, В.М. Шепель,

А.А. Эм и др.) предпринимаются попытки классифицировать данные качества или, как минимум, указать ключевые из них. Так, например, Р.Х. Шакуров условно разделяет организаторские качества на административные (требовательность, критичность, твердость) и лидерские (авторитет, способность убеждать) [258]; Ю.С. Ценч вводит доминантные (социальная активность, целеустремленность) и периферийные (доброжелательность, приветливость) качества [250]; Р.Л. Кричевский указывает на значимость для организатора интеллекта, уверенности в себе, креативности, ответственности, общительности и др. [127]; А.Л. Карпова выделяет психологическую проницательность, коммуникативную компетентность, психологическую ответственность, склонность к организаторской деятельности, критичность и волевые характеристики [113]. Обобщая вышеизложенное, мы пришли к заключению о необходимости корректировки имеющегося в научной литературе перечня личностных качеств, значимых для организаторской деятельности. Выбор и обоснование таких качеств для менеджеров, обладающих организаторской культурой, будет проведен нами позже, а именно при реализации методологических подходов с учетом уже упорядоченного понятийного аппарата исследования.

Помимо личностных качеств, эффективность организаторской деятельности менеджера предполагает овладение им целым рядом знаний и умений. Так, в современных исследованиях [42; 52; 91; 117; 173; 176; 190] к профессиональным знаниям относят знания в области мотивации деятельности подчиненных, специфики взаимодействия, закономерностей психических процессов, развития трудового коллектива и др., а к умениям — мобилизационные, коммуникативные, прогностические, организаторские, диагностические и другие умения. В

частности, основными для организаторской деятельности менеджера называют:

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

Кроме указанных выше свойств, эффективность организаторской деятельности менеджера определяется наличием у него организаторских способностей, о необходимости развития которых говорят многие ученые. Среди них В.В. Давыдов, Ю.Н. Емельянов, А.Г. Коновалов, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясичев и др. К числу организаторских способностей относят способность разбираться в людях и понимать их (С.В. Кондратьева), воздействовать на психику людей (А.Г. Ковалев), ярко и убедительно говорить (Б.З. Вульф), организовывать себя (Е.А. Никитина), стимулировать и регулировать деятельность других людей (А.Я. Микаберидзе) и др. Соглашаясь с мнением уважаемых ученых о влиянии организаторских способностей на результативность организаторской деятельности, отметим, что в теории, и самое главное в практике, проблема разграничения личностных качеств, умений и способностей остается до сих пор актуальной, что стимулирует продолжающуюся уже много лет дискуссию об их действительном соотношении и показателях проявления.

В ходе проведенного анализа выяснилось, что в работах посвященных изучению требований к организатору действительно наблюдается терминологическая путаница: способностями называют

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

В ходе исследования было установлено, что наличие у менеджера совокупности организаторских личностных качеств, умений и знаний обеспечивает эффективность реализации организаторской деятельности. Однако вывести подготовку менеджера на уровень организаторской культуры невозможно без формирования у него системы ценностных ориентаций. Поэтому четвертым и чрезвычайно значимым компонентом организаторской культуры менеджера являются *ценностные ориентации*, под которыми понимают отражение в сознании человека ценностей, признаваемых им в качестве стратегических жизненных целей и общих мировоззренческих ориентиров [51, с. 373]. Именно ценностные ориентации являются связующим звеном внутриличностной сферы специалиста с профессиональной культурой, обеспечивая адекватное отношение к ней и способность творческого обогащения. Только такое определение статуса и роли ценностных ориентаций для менеджера, делает организаторскую культуру видом профессиональной культуры и позволяет рассмотреть данные понятия с позиции родо-видовой связи.

Таким образом, под организаторской культурой современного менеджера понимаем вид его профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности.

Особую значимость для педагогики в целом, и для развития теории профессиональной подготовки имеет проблема формирования заданного вида профессиональной культуры у современного менеджера. Поэтому обратимся к исследованиям, в которых сформулированы предложения по организации и осуществлению процесса формирования профессиональной культуры у современного менеджера.

Первым шагом на пути решения данной проблемы для многих ученых выступает выбор методологических оснований. Например, Г.В. Нагорнова предлагает использовать деятельностный подход [157, с. 92]; Г.М. Золотарева — системный, культурологический, компетентностный и личностно-деятельностный [98, с. 83]; Л.Н. Доброхотова — культурологический, ценностный, средовой, целостный и контекстный подходы [84, с. 88]. В данном вопросе считаем необходимым отметить, что наиболее привлекательными для предмета нашего исследования являются позиции, в которых подходы выбраны в соответствии с целью исследования и с учетом сущностных характеристик формируемого у будущего менеджера вида профессиональной культуры.

Как любой педагогический процесс, процесс формирования профессиональной культуры относится к сложным и длительным, эффективность реализации которого полностью зависит от его тщательной разработки и предварительного проектирования с учетом специфики образовательного процесса в вузе, особенностей студентов, наличия необходимых средств. Поэтому, принимая во внимание

реальные условия учебно-воспитательного процесса в вузе, ученые (Н.М. Горяйнова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, Г.В. Нагорнова, С.З. Самаренкина и др.) представляют собственное видение процесса формирования профессиональной культуры через разнообразные по содержанию модели, системы и технологии.

Так, например, один из вариантов технологического подхода к процессу формирования профессиональной культуры приведен в исследовании Г.М. Золотаревой. Действуя в точном соответствии с требованиями к педагогической технологии (диагностичной постановкой цели, этапным представлением содержания, наличием возможностей для коррекционной работы и др.) автором представлена технология, отражающая диалектические связи между всеми аспектами образовательного процесса: методологическим, методическим, теоретическим и практическим [98, с. 83]. Н.М. Горяйнова представила данный процесс формирования у современного менеджера культуры в трех последовательно реализуемых этапах: мотивационно-познавательном, операционно-познавательном и практико-ориентированном [67, с. 72].

Предложенный вариант решения проблемы, страдает тем, что указанные этапы не соответствуют этапам педагогического процесса, а выведение автором за пределы процесса формирования управленческой культуры таких важных компонентов как диагностика, оценка и контроль требует дополнительных пояснений. Указанные недостатки могут быть нивелированы при использовании идеи блочного представления процесса, реализованной А.В. Деминой. Автором выделяются целевой, содержательный, организационно - деятельностный и результативный блоки [80, с. 70]. Не устанавливая

между перечисленными в работе блоками жесткой связи последовательных переходов, автору удалось создать убедительную модель, полно и однозначно раскрывающую фактическое содержание педагогических влияний по формированию экологической культуры у будущего менеджера и деятельности студентов, воспринимающих эти целенаправленные влияния.

Нестандартный способ решения проблемы формирования коммуникативной культуры у будущих менеджеров представлен в исследовании С.З. Самаренкиной [200, с. 50-51]. Помимо цели, задач, закономерностей, принципов, форм, методов и средств, автором введены три ключевых направления работы — теоретическое, нравственно-психологическое и практическое, соответствующие по своему содержанию компонентному составу коммуникативной культуры современных менеджеров. Такой подход представляется нам привлекательным, поскольку отражает комплексный и междисциплинарный характер профессиональной культуры и вариативность процесса ее формирования.

Раскрывая свое авторское понимание процесса формирования у современных менеджеров профессиональной культуры, многие исследователи (Я.И. Войтальянова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, С.З. Самаренкина и др.) обращают внимание на принципы его реализации. Так, например, Я.И. Войтальянова выделяет целый ряд принципов, наибольший интерес среди которых представляют принципы социокультурной детерминации профессиональной деятельности менеджера; непрерывности и преемственности, способствующей единству теоретической и практической подготовки; целеполагающего включения будущего менеджера в инновационную деятельность [52, с.

42-43]. Идеи, заложенные автором, безусловно, имеют значение для корректной организации процесса формирования культуры. В то же время в такой редакции они больше похожи на условия эффективной реализации данного процесса, чем на дидактические принципы. Исключительно объемную совокупность принципов приводит С.З. Самаренкина. Помимо общепедагогических, автором приводятся специфические принципы: признания самооценности и индивидуальности траектории профессионального становления личности, контроля и самоконтроля, интеграции и др. [200, с. 50]. Г.М. Золотарева строит процесс формирования профессиональной культуры у современного менеджера с учетом принципов диагностической направленности, логического построения материала, полифункциональности и др. [98, с. 85]. Логически верный подход к определению принципов через указание их обще дидактических и специфических видов, позволил систематизировать совокупность выявленных принципов, а нам — увидеть реальный авторский вклад в развитие теории профессиональной подготовки современного менеджера, и оценить его теоретическую значимость.

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

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

Существенное значение для полноценного исследования любого педагогического явления имеет проблема определения критериев эффективности его реализации в условиях современного образования. Опираясь на данное положение, учеными осуществляется интенсивный поиск критериев и показателей для определения степени сформированности у современного менеджера профессиональной культуры.

Показателями сформированности профессиональной культуры менеджера Е.В. Гнидан считает знания, ценностное отношение и продуктивность (креативность) [62, с. 29]. В.В. Корсаков приводит более широкий перечень критериев — когнитивный, мотивационный, операционный и креативный [124, с. 143]. Идея установления связи компонентов культуры с критериями ее сформированности реализована в работе Л.Н. Доброхотовой. Если систематизировать авторские

предложения, то в обобщенном виде нравственную культуру характеризуют знания, умения, ценностные ориентации и личностные качества [84, с. 38]. Аналогичное соотношение компонентов культуры с критериями реализовано в исследованиях А.Х. Чупанова, который выделяет когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностно-практический критерии [256, с. 133], Ч.Ф. Валиуллиной, использующей когнитивный, потребностно-мотивационный и поведенческий критерии [42, с. 77] и др.

Оценив данную идею с точки зрения обеспечения методологического единства теоретической и экспериментальной частей исследования, мы пришли к заключению о ее безусловной продуктивности: обосновав состав культуры через характеризующие ее показатели, вполне логично осуществить экспериментальную проверку, используя именно эти характеристики.

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

Исходя из понимания формирования современного менеджера как внутриличностного процесса, мы пришли к следующей его трактовке: формирование современного менеджера— это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих в специально организованном для этого

учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки современного менеджера.

Таким образом, анализ состояния исследуемой нами проблемы показал, что, во-первых, она является одной из наиболее актуальных и слабо разработанных, во-вторых, для ее решения в научно-педагогическом арсенале накоплен достаточный опыт, что подтверждается обширностью ее теоретических аспектов, в-третьих, решение данной проблемы продуктивно при построении системы формирования современного менеджера, адекватной современным условиям профессиональной подготовки в вузе.

Резюмируем сказанное в параграфе.

1. Культура, как общественно-исторический феномен отражает систему ценностей общества; представляет собой естественно-искусственное образование; является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению; определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью; отражает совокупность знаковых систем, сложившихся в обществе, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.
2. Профессиональная культура представляет собой личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды.
3. Профессиональная деятельность менеджера отличается сложностью, полисубъектностью, полинаучностью, интенсивностью,

коммуникативностью, вероятностью результата, процессным и творческим характером, экономической рискованностью.

4. Организаторская деятельность представляет собой вид профессионально-управленческой деятельности менеджера, направленной на объединение людей по достижению общей цели, состоящей в персонализации задач, распределении полномочий и ресурсов на основе обратной связи.

5. Формирование современного менеджера— это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих в специально организованном для этого учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки современного менеджеров.

6. Решение исследуемой нами проблемы предполагает обоснование и разработку специальной системы формирования современного менеджера в образовательном пространстве, построение которой требует учета специфики организаторской деятельности и образовательного процесса в современном вузе.

1.3. Основные компоненты системы формирования современного менеджера в образовательном пространстве и педагогические условия ее функционирования

Проведенный анализ состояния исследуемой проблемы показал, что в теории и практике высшего профессионального образования накоплен достаточно большой опыт по формированию у современного менеджера профессиональной культуры. В то же время вопросам формирования организаторской культуры уделяется недостаточное

внимание, а между тем именно организаторская культура определяет результативность профессиональной деятельности менеджера, задает индивидуальный стиль его работы, особенности взаимодействия с подчиненными.

Рассмотрев научные точки зрения на решение исследуемой проблемы, мы пришли к выводу, что обеспечить формирование у современного менеджеров организаторской культуры можно только при разработке и использовании в условиях профессиональной подготовки в вузе специальной педагогической системы.

Как показал анализ литературы [31; 75; 120; 194; 203; 268; 274; 278], построение систем в профессионально-педагогической области предполагает, прежде всего, выбор методологических оснований, на которых они создаются. К таким основаниям в современной науке [15; 125; 130; 161; 202; 219; 257; 260; 270; 274 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 [35, с. 74]. Так, при решении педагогических проблем большое распространение в настоящее время получили системный, деятельностный, компетентностный, культурологический, партисипативный, 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 организаторской культуры 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 педагогической системы, то определение ее строения обеспечивается использованием системного подхода;
- 2) формирование организаторской культуры возможно только в специально организованной деятельности, субъектами которой являются и преподаватели вуза и студенты, поэтому изучение их деятельности в рамках разработанной системы обеспечивает деятельностный подход;
- 3) для определения наполнения формируемой у современного менеджера организаторской культуры — основного целевого назначения разрабатываемой системы и выявления ее предметно-дидактического содержания, необходимо привлечь аппарат культурологического подхода.

Таким образом, системный подход, обеспечивающий изучение системных свойств исследуемого феномена и построение соответствующей педагогической системы, 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 у современного менеджера (т.е. содержания организаторской культуры), поэтому совокупность системного и деятельностного подходов мы дополняем культурологическим.

Прежде чем рассматривать результаты применения каждого из подходов, сформулируем важное для дальнейших рассуждений положение. В нашем исследовании мы разделяем позицию тех ученых, которые считают основным методологическим значением подхода возможность с его помощью выявить новые свойства исследуемого феномена. Поэтому результатом реализации каждого из определенных нами подходов будет набор свойств процесса формирования организаторской культуры у современного менеджера, которые мы будем учитывать при разработке нашей педагогической системы.

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 [171, с. 4]. Общенаучные основы системного подхода разработаны А.Н. Аверьяновым [1], В.Г. Афанасьевым [11], Л. Берталанфи [30], И.В. Блаубергом [34], Д. ван Гигом [56], В.Н. Садовским [199], Э.Г. Юдиным [270] и др.

Приложения системного подхода к педагогическим проблемам отражены в работах В.П. Беспалько [31], Т.И. Дмитриенко [83], Ю.А. Конаржевского [121], А.Г. Кузнецовой [131], Н.В. Кузьминой [133], В.А. Слостенина [210], З.И. Тюмасевой [227], В.А. Якунина [278] и др.

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 [274, с. 47].

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 [51, с. 226].

Характеризуя педагогические системы В.А. Якунин [278, с. 16] отмечает, что они являются реальными, социальными, сложными, открытыми, динамическими, вероятностными, целеустремленными и самоуправляемыми системами.

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

Рассматривая его как компонент системы профессиональной подготовки менеджеров в вузе, отметим что, формирование организаторской культуры обладает характерными для любой педагогических систем 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), отграниченности (специфичность внутреннего наполнения, отличного от внешней среды и наличие границ рассматриваемого явления).

В процессе изучения формирования современного менеджера были выявлены следующие его свойства как системы:

- поскольку рассматриваемый нами феномен является компонентом системы профессиональной подготовки менеджеров 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 организаторской культуры субъектами решается та или иная задача — диагностика, передача информации, отработка умений, оценка, коррекция и т.д.;
- системообразующими факторами формирования современного менеджера являются цель и самоуправление. При этом цель — внешний, а самоуправление — внутренний системообразующий факторы, благодаря которым достигается единство компонентов и возникновение у системы эмерджентного свойства —

сформированности организаторской культуры современного менеджеров;

- целостность процесса формирования организаторской культуры 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 [198, с. 70]. Общенаучные теоретические основы деятельностного подхода разработаны Л.П. Буевой [40], М.В. Деминым [79], В.А. Лекторским [139], Э.С. Маркарян [147], В.Н. Сагатовским [198], Слободчиковым [213], В.С. Швыревым [260], Э.Г. Юдиным [270] и др. В педагогике его реализация осуществлялась О.Б. Епищевой [88], В.А. Кан-Каликом [111], Н.В. Кузьминой [132], Т.С. Поляковой [180], Т.Г. Шмисом [265], Н.О. Яковлевой [277] и др.

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 [51, с. 69]. Как отмечается в научной литературе, деятельность: является специфически человеческой формой отношения к миру, открытой, универсальной и способной к саморазвитию системой, представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов, предполагает свободное целеполагание, определяется

исторически выработанными социокультурными программами [274, с. 74-75].

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

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

- его целью является сформированность у современного менеджера организаторской культуры;
- субъектами выступают преподаватель и студент, причем, чем более выражена субъектная позиция студента, тем оптимальнее формирование у него организаторской культуры;
- объектом — совершенствующаяся в профессиональном плане личность будущего менеджера;
- к средствам формирования организаторской культуры относятся материальные (наглядные материалы, ТСО, информационные источники и др.) и духовные (нормы морали и нравственности, профессиональные ценности, требования к будущим менеджерам и др.) предметы действительности, используемые в процессе профессиональной подготовки современных менеджеров;
- 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. Исследованиям в области культурологии и культурологического подхода посвящены работы Г.П. Выжлецова [53], М.С. Кагана [106], Э.С. Маркаряна [147], Э.А. Орлова [169], В.М. Розин [191] и др. Применение культурологического подхода для решения педагогических проблем осуществлялось В.С. Библером [33], К.Ю. Богачевым [37], Г.И. Гайсиной [54], Н.Б. Крыловой [128], Г.И. Ловецким [144], Ф.И. Собяниным [217] и др.

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

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

реализацию организаторской деятельности менеджера, ее эффективность и продуктивность;

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

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

В свое время Сократ указывал на то, что источником морали являются знания о ней, а впоследствии и современные исследователи (Е.В. Бондаревская, Д.М. Гришин, В.Е. Гурин, А.В. Зосимовский, В.И. Косолапов, В.И. Селиванов, Ю.В. Шаров и др.) 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 нашей системы.

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

Таблица 2

Наполнение организаторской культуры менеджеров

Наименование показателя	Содержание показателя														
Организаторские знания	<p>сущности организаторской деятельности (цель, содержание, приемы, средства осуществления, показатели результативности и др.);</p> <p>принципов научной организации труда;</p> <p>структуры организации;</p> <p>нормативной базы, определяющей деятельность организации и ее отдельных членов;</p> <p>моральных норм и ценностных ориентаций;</p> <p>специфики и содержания процессов, для которых организуется работа коллектива;</p> <p>делового этикета и правил поведения и др.</p>														
Организаторские умения	<p>определять цели и проектировать перспективы их достижения (ближние, средние и дальние);</p> <p>планировать собственную деятельность и работу подчиненных;</p> <p>рационально распределять время и ресурсы;</p> <p>взаимодействовать с людьми;</p> <p>адекватно доносить необходимую для работы информацию, убеждать;</p> <p>определять полномочия в соответствии с индивидуальными особенностями личности;</p> <p>мотивировать и стимулировать деятельность;</p> <p>устанавливать деловые отношения;</p> <p>развивать коллектив;</p> <p>творчески решать задачи;</p> <p>оценивать качество работы и др.</p>														
Профессионально значимые личностные качества, необходимые для организаторской деятельности	<table> <tr> <td>активность;</td> <td>целеустремленность;</td> </tr> <tr> <td>ориентация на творчество;</td> <td>справедливость;</td> </tr> <tr> <td>коммуникабельность;</td> <td>чувство долга;</td> </tr> <tr> <td>самостоятельность;</td> <td>гуманизм;</td> </tr> <tr> <td>ответственность;</td> <td>чуткость;</td> </tr> <tr> <td>вера в способности подчиненных;</td> <td>отзывчивость и др.</td> </tr> <tr> <td>наблюдательность;</td> <td></td> </tr> </table>	активность;	целеустремленность;	ориентация на творчество;	справедливость;	коммуникабельность;	чувство долга;	самостоятельность;	гуманизм;	ответственность;	чуткость;	вера в способности подчиненных;	отзывчивость и др.	наблюдательность;	
активность;	целеустремленность;														
ориентация на творчество;	справедливость;														
коммуникабельность;	чувство долга;														
самостоятельность;	гуманизм;														
ответственность;	чуткость;														
вера в способности подчиненных;	отзывчивость и др.														
наблюдательность;															
Ценностные ориентации, необходимые для организаторской деятельности	<p>профессиональный долг;</p> <p>порученное дело;</p> <p>профессиональная культура;</p> <p>спокойная и деловая атмосфера;</p> <p>продуктивное общение;</p> <p>творческая самореализация;</p> <p>профессиональное самосовершенствование;</p> <p>общественная значимость и признание результатов труда и др.</p>														

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.» [149, с. 65]. Поэтому операциональный компонент, являясь чрезвычайно значимым для осуществления организаторской деятельности, входит в состав организаторской культуры.

Поведенческий компонент задает эмоционально-деятельные стереотипы, в которых отражаются не только усвоенные менеджером 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 организаторской культуре менеджера, не принимая в расчет его поведения. Именно поведенческий компонент культуры является ее интегрирующим компонентом, характеризующим в целом профессиональные поступки менеджера и определяющий уровень его мастерства.

Таким образом, приведенные выше свойства, полученные в результате реализации системного, деятельностного и культурологического подходов к изучению формирования у современного менеджеров организаторской культуры, положены в основу разработки авторской системы. ,

Система формирования современного менеджера, как подсистема профессиональной подготовки менеджеров, должна включать в себя следующие компоненты: мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный. Рассмотрим более подробно их содержательную характеристику.

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 организаторской 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» [85, с. 81].

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 организаторскую культуру компонентов (темпы 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 менеджера стремление к учебной деятельности по овладению организаторской 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 организаторских 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 студентами необходимых для организаторской деятельности знаний и умений),

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

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

- *информационную* (обмен информацией, необходимой для формирования у современного менеджера организаторской культуры),

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

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

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

- *координационную* (оптимизация индивидуальной и коллективной учебной деятельности в отношении выбора наиболее эффективного пути достижения поставленных целей и рационального взаимодействия).

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 современного менеджера 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 современного менеджера, пришли к выводу, что каждый элемент, составляющий организаторскую культуру, должен усваиваться студентом в следующей логике:

1. Ознакомительно-информационный этап. На данном этапе осуществляется накопление у студента необходимой информации, связанной с подготовкой к организаторской деятельности. В результате такого накопления у студента закладываются основы профессионально-организаторского мировоззрения, формируются представления, необходимые для дальнейшего освоения организаторской 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 организаторской деятельности. В рамках данного этапа у будущего менеджера 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 менеджера 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 менеджера, обеспечивает комплексное понимание специфики организаторской деятельности и обеспечивает продуктивность ее осуществления.

Методическая характеристика указанных этапов отражено в табл. 3.

Таблица 3

**Характеристика этапов формирования составляющих
организаторскую культуру элементов**

Наименование этапов	Функции	Методы	Средства	Формы
Ознакомительно-информационный	обучающая, воспитательная, развивающая, информационная, ориентировочная	объяснение, беседа, лекция, метод проблемного изложения материала и др.	учебные пособия, периодические, научные и научно-популярные издания, УМК, нормативные акты, видеоматериалы, профессиональная программа менеджера и др.	лекция, семинар, консультация, самообразование, самовоспитание и др.
Технологический	обучающая, воспитательная, развивающая, операционно-технологическая, координационная	упражнения, учебная дискуссия, тренинг, кейс-метод, программированное обучение, брейнсторминг, круглый стол и др.	компьютер, интерактивные видеопрограммы, кейсы, УМК, литературные источники, учебная деятельность и др.	семинар, экскурсии, практические занятия, самостоятельная работа и др.
Квазипрофессиональный	обучающая, воспитательная, развивающая, адаптационная, координационная	деловые и имитационные игры, метод проектов, имитационный тренинг и др.	мультимедиа, интерактивные видеопрограммы, учебное портфолио, квазипрофессиональная деятельность, общение и др.	практические занятия, производственная практика, мастерские, самостоятельная работа и др.

Таким образом, в результате реализации данного компонента у студентов формируется соответствующий содержанию организаторской культуры 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.

Данный компонент выполняет следующие функции:

- *информационную* (сообщение данных об уровне сформированности организаторской культуры),
- *контролирующую* (сравнение результатов сформированности организаторской культуры с целевыми ориентациями),
- *компенсационную* (нейтрализация недостатков сформированности организаторской культуры),
- *аналитическую* (выбор способов устранения трудностей, определение тенденций развития процесса формирования организаторской культуры),
- *стимулирующую* (побуждение студентов к активности, самостоятельности, заинтересованности в будущей профессиональной деятельности, рефлексии в своей деятельности).

В рамках данного компонента работа в целом организовывается преподавателем: разрабатывается система показателей сформированности организаторской культуры, 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 построенной системы, 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 современного менеджера, являются значимыми при использовании разработанной системы. 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. Смена компонентов системы отражена на рис. 2.

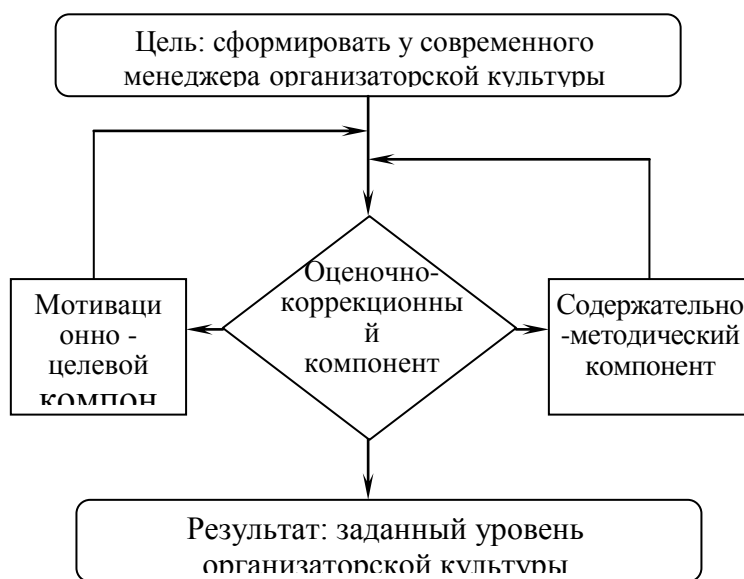


Рис. 2. Чередование компонентов

К ним относятся:

- принципы *рефлексивности* (приучение современного менеджера к самоанализу в процессе выполнения своих профессиональных задач),
- *профессиональной направленности содержания образования* (в содержании образования должны отражаться ключевые позиции эффективной организаторской 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 разработанной системы относим ее *содержательную вариативность* (учет при организации образовательного процесса индивидуальных особенностей студентов и создание условий для их индивидуализированного продвижения к заданной цели), *цикличность* (поступательность процесса формирования организаторской культуры), *устойчивость* (независимость работы системы от случайных отклонений) и *адаптивность* (обеспечение оперативного приспособления студентов к будущей организаторской деятельности).

Представим наглядно разработанную систему формирования современного менеджера в образовательном пространстве (рис. 3).

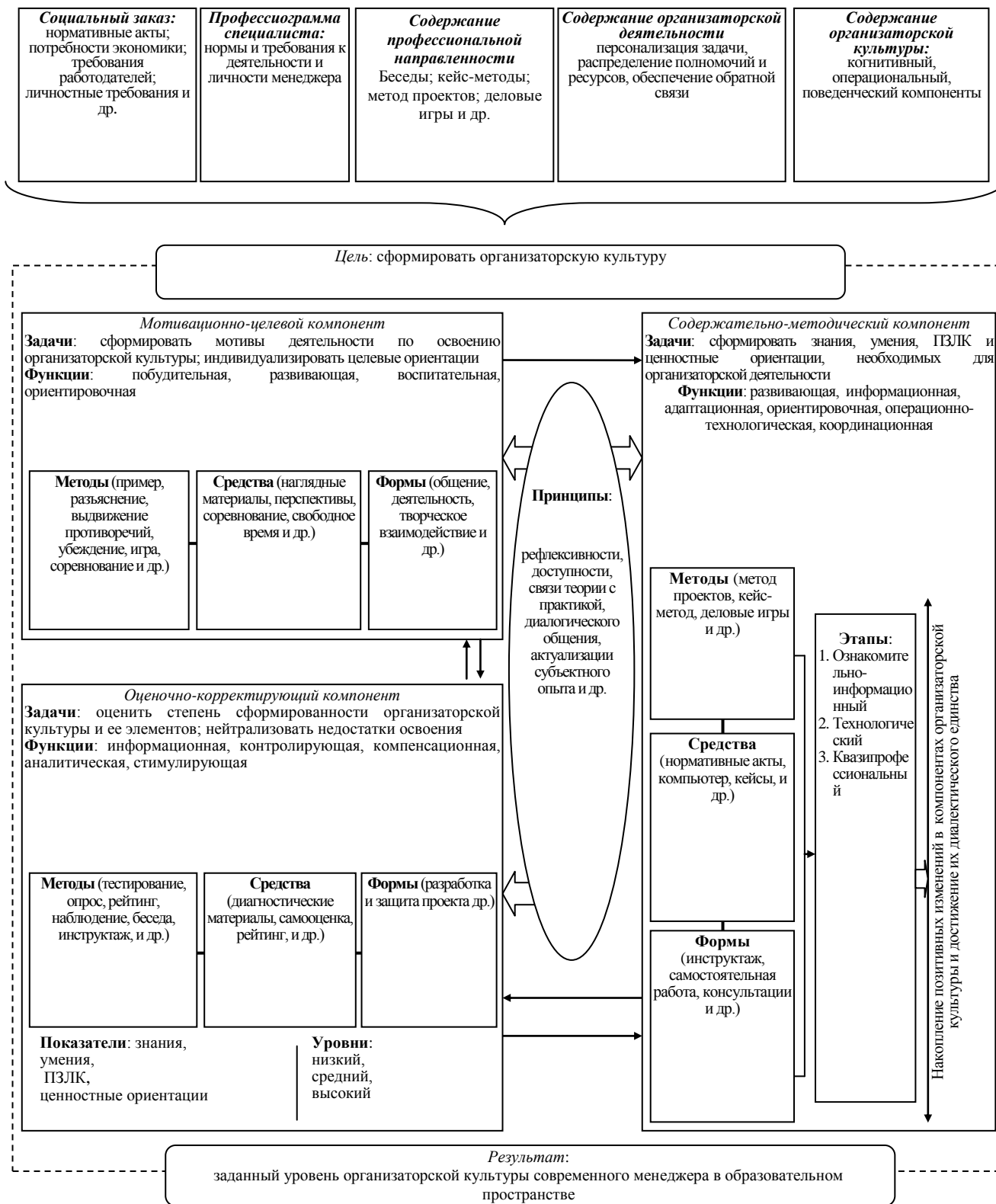


Рис. 3 Система формирования современного менеджера

Таким образом, система формирования современного менеджера, разработанная на основе системного, деятельностного и культурологического подходов, а также с учетом требований социального заказа, содержания профиограммы менеджера, его профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры, включает: мотивационно-целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты; характеризуется содержательной вариативностью, цикличностью, устойчивостью, адаптивностью; реализуется с учетом принципов рефлексивности, профессиональной направленности содержания образования, и диалогического общения.

Как показывают многочисленные исследования в области общего и 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» [245, с. 497]. 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 (А.С. Белкин, Е.В. Коротаева, А.Г. Тулегенова, Н.М. Яковлева и др.), как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса.

Н.М. Яковлева, рассматривая методологические проблемы определения и обоснования педагогических условий, обращает внимание на необходимость создания их комплекса, поскольку отдельные условия не

могут существенно повлиять на эффективность функционирования столь сложных и многоаспектных явлений, как педагогические системы. Автор справедливо утверждает, что «структура данного комплекса должна быть гибкой, динамичной и способной к развитию сообразно изменению и усложнению целей профессиональной подготовки студентов» [276, с. 221].

Таблица 4

Факторы определения педагогических условий эффективного функционирования системы формирования современного менеджера

Наименование фактора	Значение фактора
Наполнение разработанной системы	Определяет перечень условий, каждое из которых обеспечивает усиление того или иного компонента системы
Специфика подготовки современного менеджеров в современном вузе	Задаёт содержательное наполнение условий, соответствующее возможностям образовательного учреждения
Социальный заказ на подготовку менеджеров и требования вуза	Определяет уровень требуемой результативности системы при использовании педагогических условий
Научные достижения в области профессиональной педагогики и теории управления	Отражает возможности повышения эффективности системы за счёт условий, определяет фактический аппарат реализации условий
Авторский опыт исследовательской работы	Определяет методологические средства, по которым уже имеется положительный опыт использования
Результаты констатирующего этапа эксперимента	Определяет исходную эффективность реализации разработанной системы в реальном образовательном процессе вуза, снижение которой при использовании педагогических условий недопустимо

Помимо указанных характеристик, комплекс педагогических условий должен обладать свойствами необходимости и достаточности. Необходимость выбранных условий вытекает из анализа психолого-

педагогической литературы, опыта работы учреждения, путей построения предлагаемой системы и результатов констатирующего этапа эксперимента, а достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, наиболее значимыми педагогическими условиями для системы формирования современного менеджера являются:

- реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры современного менеджера;
- построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества;
- включение студентов в активную творческую деятельность.

Раскроем содержание указанных условий.

Реализация педагогического сопровождения процесса формирования современного менеджера.

Данное условие оказывает позитивное влияние на разработанную систему благодаря тщательному проектированию процесса формирования у современного менеджера организаторской культуры (т.е. выстраиванию его оптимальной траектории развертывания с учетом индивидуальных особенностей студентов), а также за счет своевременного предоставления необходимой помощи со стороны преподавателя, обеспечивающей оперативное возвращение на заданную оптималь в случае возникающих отклонений от нее.

Сама идея педагогического сопровождения в настоящее время становится все более распространенной среди исследователей (Е.А. Александрова, Б.С. Братусь, М.И. Губанова, В.А. Калягин, В.А. Лазарев, Ю.Т. Матасов, Е.М. Муравьев, Т.С. Овчинников, Н.С. Пряжников, Б.И. Сарсенбаева, Г.И. Симонова, С.Н. Чистякова и др.). Однако, 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 [166, с. 748].

Раскрывая сущность педагогического сопровождения, прежде всего, необходимо рассмотреть его специфические черты, как самостоятельного явления. Анализ существующих исследований [3; 73; 74; 101; 109; 138; 143; 155; 175; 201; 205; 262 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 подпроцесс педагогического процесса, педагогическое сопровождение выполняет ряд функций — диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную, замещения, первичной помощи (Б.С. Братусь, Е.М. Муравьев, Т.А. Строкова и др.), и основывается на принципах дифференциации, индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости (М.И. Губанова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.).

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 [61, с. 234-238]. 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. Поэтому принимая во внимание указанную точку зрения и позиции других ученых, а также учитывая специфику предмета нашего исследования, полагаем, что содержание педагогического сопровождения можно рассмотреть в нескольких ракурсах.

Во-первых, с точки зрения состава организаторской культуры. В этом плане правомерно говорить о сопровождении формирования ее когнитивной, операциональной и поведенческой составляющих.

Во-вторых, с точки зрения логики процесса сопровождения. Здесь следует выделить проектирование оптимальной траектории формирования организаторской культуры и непосредственную реализацию сопровождения спроектированного процесса, которая заключается в непрерывном отслеживании развертывания реального процесса и устранении обнаруженных отклонений от спроектированного содержания.

В-третьих, с точки зрения внутренней логики действий преподавателя по осуществлению собственно сопровождения. Проанализировав имеющиеся точки зрения ученых, отметим, что основными этапами в деятельности преподавателя по сопровождению

являются диагностика отклонения, моделирование предполагаемых воздействий, реализация воздействий, оценка результата.

Таким образом, педагогическое сопровождение формирования у современного менеджера организаторской культуры, т.е. влияние на ее когнитивную, операциональную и поведенческую составляющие, 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 организаторской культуры у конкретного студента — будущего менеджера, 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 организаторской культуры. Если преподаватель фиксирует отклонение от заданной траектории, то возникает потребность в предоставлении ему помощи, т.е. в непосредственном воздействии на процесс формирования организаторской культуры. Моделирование воздействий строится на основе прогнозирования перспектив развертывания сопровождаемого процесса в целом, последствий его расхождения с оптимальным, и возможных результатов реализации воздействий.

Схематично реализацию педагогического сопровождения процесса формирования современного менеджера мы представили на рис. 4.



Рис. 4. Реализация педагогического сопровождения формирования организаторской культуры у современного менеджеров

Реализация смоделированного воздействия осуществляется при непосредственном взаимодействии со студентом.

При этом у преподавателя происходит непрерывное накопление мониторинговой информации не только о самом процессе формирования организаторской культуры у каждого студента, но и о действенности предпринятой помощи и адекватности оптимальной траектории, которая может быть скорректирована в соответствии с изменяющимися условиями образовательного процесса.

Данная информация используется на этапе оценки и задает дальнейшее направление действий по педагогическому сопровождению.

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

Построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества. Данное условие позволяет повысить эффективность разработанной системы благодаря осуществлению непрерывного взаимодействия субъектов образовательного процесса, при котором студенты приобретают опыт совместной работы, являющейся основой организаторской деятельности менеджера, и совершенствуют мастерство организатора 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 [159, с. 302].

К основным признакам сотрудничества ученые [86; 97; 140; 145; 177; 183; 188; 215; 247 и др.] относят организацию взаимодействия, пространственное и временное соприкосновение, субъект - субъектные отношения, личностное развитие участников, эмоциональное взаимовлияние, активность партнеров, взаимную мотивацию и др.

Согласно проведенным исследованиям (А.В. Карпов, Е.В. Конева, Е.В. Маркова, И.Ю. Мышкин и др.), важнейшими составляющими сотрудничества, как вида коллективной активности, являются процессы распределения, объединения (интегрирования), согласования (координирования) и управления индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами [189, с. 82].

При этом 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 (И.А. Зимняя, В.А. Кольцова, Г.С. Костюк, Х.Й. Лийметс и др.), 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 [97, с. 409].

Для процесса формирования современного менеджера 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 современного менеджера формируются необходимые для организаторской 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 менеджера актуализируются и формируются как общественно значимые, так и профессиональные ценностные ориентации. Кроме того, организация процесса профессиональной подготовки современных менеджеров на основе сотрудничества предполагает оказание поддержки и помощи, сформированности высокого уровня самоорганизации, сознательности, творческой активности, ответственности и самостоятельности — всего того, что необходимо для будущей организаторской деятельности. Таким образом, сотрудничество обеспечивает и становление ценностной сферы личности, а также образование у современных менеджеров необходимых для организаторской деятельности личностных качеств.

Виды сотрудничества, которые могут быть реализованы при формировании современного менеджера в рамках разработанной системы, приведены в табл. 5.

Таблица 5

Виды сотрудничества

Основания классификации	Виды сотрудничества
Связь субъектов сотрудничества	непосредственное и опосредованное (например, через информационные технические средства)
Частота осуществления	непрерывное и дискретное
Количество участников	коллективное и индивидуальное
Широта охвата	локальное и сплошное
Способ получения информации	вербальное и визуальное
Форма регламентации	плановое и неплановое

Сложность и многогранность феномена сотрудничества в условиях профессиональной подготовки определяет многообразие его видов.

Как уже отмечалось, осуществление процесса формирования современного менеджера 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 системы формирования современного менеджера 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.

Раскрывая последовательность развертывания процесса сотрудничества, будем придерживаться точки зрения В.П. Панюшкина, который в своей работе «Формы учебного сотрудничества и уровни

регуляции взаимосвязанной учебной деятельности» [172] определил ключевые фазы сотрудничества:

первая — приобщение к действиям, включающее:

- 1) разделение деятельности между педагогом и обучаемыми,
- 2) действия обучаемых, относящиеся к имитации,
- 3) действия обучаемых, относящиеся к подражанию;

вторая — согласование деятельности обучаемых с педагогом, состоящее из действий обучаемых, в которых:

- 1) доминирует самостоятельная регуляция,
- 2) доминирует самоорганизация,
- 3) побуждение обучаемых происходит без внешнего вмешательства.

Немаловажным вопросом при характеристике сотрудничества является и определение основных форм его реализации. Как показал анализ исследований (В.Г. Асеев, Ф.Д. Горбов, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, Л.И. Уманский и др.), организация сотрудничества может осуществляться, как минимум, в трех формах:

1) отдельные действия выполняются партнерами параллельно во времени, тогда согласование действий производится в начале и в конце работы, а также по ее этапам;

2) действия выполняются последовательно, т.е. результат действия, завершеного одним партнером, становится предметом действий другого, что требует согласования работы при каждом переходе;

3) одна и та же операция одновременно выполняется несколькими субъектами, тогда согласование должно осуществляться непрерывно в течение всего времени [145, с. 235-236].

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.

Соотношение используемых при реализации разработанной системы формирования современного менеджера приемов сотрудничества с ее содержательным наполнением представлено в табл. 6.

Таблица 6

Приемы сотрудничества

Компонент системы	Приемы сотрудничества
Мотивационно-целевой	Дискуссия, проблемный вопрос, логическое рассуждение, объяснение, коллективное планирование деятельности, взаимоконтроль и др.
Содержательно-методический	Обсуждение, обоснование позиции, диалог, поддержка в деятельности, коллективное решение задачи, демонстрация решения, поощрение, распределение ролей, проектная деятельность, логическое рассуждение, взаимный анализ, объяснение, обоснование позиции и др.
Оценочно-коррекционный	Взаимное инструктирование и консультирование, взаимооценка, анализ, поощрение и др.

Таким образом, пронизывая процесс формирования современного менеджера, сотрудничество должно стать базовым принципом отношений преподавателя и студентов. Только в сотрудничестве у

будущего менеджера могут сформироваться все характеристики, необходимые для организаторской деятельности, которая в свою очередь основывается именно на сотрудничестве между специалистами.

Включение студентов в активную творческую деятельность.

Данное условие способствует повышению эффективности разработанной системы за счет вовлечения современных менеджеров 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.

Общетеоретические основы проблемы творчества заложены в работах Г.С. Альтшуллера [6], Б.Г. Ананьева [8], В.С. Библера [32], Г.Я. Буша [41], И.П. Калошиной [108], Б.М. Кедрова [114], Я.А. Пономарева [181], П.К. Энгельмейера [269], В.А. Яковлева [272] и др. Творчество в области образования исследовалось В.И. Андреевым [9], В.В. Беличем [29], Д.Б. Богоявленской [38], В.И. Загвязинским [93], В.А. Кан-Каликом [111], И.Я. Лернером [141], Р.А. Низамовым [160], Н.Д. Никандровым [110], Н.Ю. Посталюк [182], В.А. Слостениным [211], В.С. Шубинским [267], В.П. Ушачевым [241], Н.М. Яковлевой [275] и др.

В философском словаре **творчество** трактуется как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности [245, с. 474]. При этом психологи, изучающие внутренний мир личности, фиксируют еще одно сущностное качество творчества — его направленность на изменение самого субъекта (С.М. Бондаренко, Н.Д. Никандров, В.С. Ротенберг, И.А. Савенков и др.). Именно эта особенность творчества оказывается

чрезвычайно важной, как для педагогического процесса в целом, так и для процесса формирования организаторской культуры, в частности.

В результате анализа научных исследований [76; 70; 181; 197; 209; 241; 275 и др.] 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 процессе формирования современного менеджера творческая деятельность выполняет ориентирующую, прогностическую, интеллектуальную, системообразующую, онтологическую и аксиологическую функции [241]. Такое функциональное многообразие творчества детерминировано широчайшими возможностями его реализации в человеческой деятельности вообще, и в профессиональном образовании, в частности.

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.

Включение современных менеджеров в активную творческую деятельность, выбранное в качестве одного из условий, требует

рассмотрения некоторых его теоретических аспектов, отражающих специфику реализации данного условия в современном вузе. Прежде всего, необходимо рассмотреть этапы творчества. К настоящему моменту ученые так и не пришли к единому мнению по данному вопросу. Не способствует его решению и полемика о самой возможности этапного представления творческого процесса [70; 145; 181; 197 и др.].

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.

По мнению В.С. Шубинского, творческий процесс состоит из этапа возникновения творческой ситуации, включающий столкновение с новым, творческую неопределенность и скрытую работу; эвристического этапа, охватывающий эвристику и развитие решения; этапа завершения, предполагающий критику, подтверждение и воплощение решения [267]. Именно такой логики планируем придерживаться при организации творческой деятельности, в которой студенты будут расширять свой опыт творческого решения учебных задач и формировать отношение к профессиональному творчеству как к ценности.

Рассматривая особенности творческой деятельности при формировании организаторской культуры у современного менеджера, необходимо выделить принципы, на которых ее реализация будет наиболее эффективной.

Как показал анализ выполненных исследований [181; 241; 276 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 менеджера как профессионала.

Немаловажным аспектом в характеристике творческой деятельности современного менеджера при формировании у него организаторской культуры выступает соответствующий набор личностных качеств и сформированность направленности будущего специалиста на творческое решение профессиональных задач. В данном вопросе нельзя не согласиться с мнением Н.Ю. Посталюк о том, что активную творческую деятельность характеризуют оригинальность мышления, легкость ассоциирования, способность к интегрированию идеи, критичность, способность к широкому переносу знаний [184, с. 75–77]. Однако ключевым качеством личности, отражающим саму возможность осуществлять творческую деятельность, является «креативность», под которой, вслед за Я.А. Пономаревым, понимаем относительно устойчивую характеристику личности, отражающую способность к творчеству [181].

К основным показателям креативности ученые чаще всего относят оригинальность, продуктивность и гибкость мышления, способность к обнаружению и постановке проблемы, к разработке идей, инициативность, высокую саморегуляцию и работоспособность [38; 57; 59; 181; 197; **Ошибка! Источник ссылки не найден.** и др.]. Их диагностика, как правило, осуществляется с помощью

специализированных тестов [225; **Ошибка! Источник ссылки не найден.** и др.].

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 менеджера 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.

Основными видами учебной деятельности, которые предоставляют полноценные возможности для проявления студентами творчества, при реализации данного условия, являются: выполнение

учебных проектов, проведение исследований, участие в деловых и имитационных играх, подготовка тематических мероприятий и учебных занятий, выступления с докладами и сообщениями, участие в тренингах, оказание помощи слабоуспевающим студентам, создание дидактических материалов и т.д.

При этом реализация данных видов деятельности должна быть систематичной и последовательной, что обеспечит достижение поставленной цели — повышение эффективности функционирования системы формирования современного менеджера.

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

Схематично связь педагогических условий с составляющими организаторской культуры приведена на рис. 5.

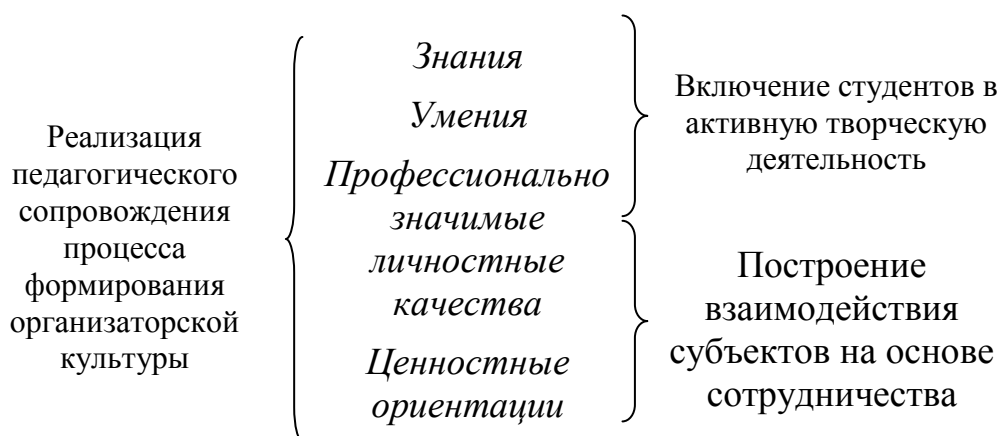


Рис. 5. Связь педагогических условий с составляющими организаторской культуры

В завершении рассмотрения педагогических условий, необходимо указать приоритетное влияние каждого из условий на составляющие организаторской культуры современного менеджера, на формирование которой ориентирована разработанная система.

Как видно из схемы, первое условие («Реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры») оказывает наиболее весомое влияние на формирование у современного менеджеров организаторской культуры (влияет на все ее составляющие).

Если указанная нами связь, полученная в ходе теоретических изысканий, действительно существует, то можно предположить, что в процессе педагогического эксперимента удастся получить более высокие результаты при обеспечении именно первого педагогического условия.

Таким образом, выявленные и раскрытые педагогические условия оказывают непосредственное влияние на результативность функционирования системы формирования современного менеджера через совершенствование составляющих организаторской культуры и являются необходимыми.

Резюмируем выше сказанное:

1. Построение системы формирования современного менеджера, необходимость, которая обусловлена состоянием теории и практики высшего профессионального образования, продуктивно с позиций системного, деятельностного и культурологического подходов.

2. Система формирования современного менеджера, разработанная с учетом требований социального заказа, содержания профиограммы менеджера, его профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры, 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.

3. Мотивационно-целевой компонент выполняет побудительную, развивающую, воспитательную, ориентировочную функции и обеспечивает формирование у студентов мотива учебной деятельности по освоению организаторской культуры, а также индивидуализацию целевых ориентаций учебной деятельности.

4. Содержательно-методический компонент выполняет обучающую, воспитательную, развивающую, информационную, адаптационную, ориентировочную, операционно-технологическую, координационную функции и обеспечивает формирование у студентов знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для организаторской деятельности при реализации следующих этапов: ознакомительно-информационный (преимущественно репродуктивная деятельность студентов), технологический (репродуктивно-творческая деятельность студентов), квазипрофессиональный (творческая деятельность студентов).

5. Оценочно-коррекционный компонент выполняет информационную, контролирующую, компенсационную, аналитическую, стимулирующую функции и обеспечивает оценку степени сформированности организаторской культуры и ее отдельных элементов, а также нейтрализацию недостатков освоения организаторской культуры.

6. Комплекс принципов реализации делим на две группы: общепедагогические принципы – это принципы научности, доступности, прочности, связи теории с практикой, систематичности и другие традиционные педагогические принципы. К специфическим принципам относятся принципы рефлексивности, профессиональной направленности, содержания образования, диалогического общения, актуализации субъектного опыта студента.

7. К специфическим свойствам разработанной системы относим ее содержательную вариативность, цикличность, устойчивость, адаптивность.

8. Условиями эффективного функционирования системы формирования современного менеджера являются: а) реализация педагогического сопровождения процесса формирования современного менеджера; б) построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества; в) включение студентов в активную творческую деятельность.

9. Реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры повышает эффективность разработанной системы благодаря проектированию данного процесса и своевременному предоставлению необходимой помощи со стороны преподавателя при отклонении от его оптимальной траектории.

10. Построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества повышает эффективность разработанной системы благодаря осуществлению непрерывного взаимодействия субъектов образовательного процесса, при котором студенты приобретают опыт совместной работы, являющейся основой организаторской деятельности менеджера, и совершенствуют мастерство организатора в

сотрудничестве с преподавателем и другими студентами. целями, мотивами, действиями и результатами;

11. Включение студентов в активную творческую деятельность обеспечивает повышение эффективности разработанной системы благодаря расширению возможностей для проявления будущими менеджерами учебного творчества в процессе формирования у них организаторской культуры, совершенствования способности к нестандартным решениям.

1.4. Концептуальные основы развития качество современного менеджера

Образовательная система России, за время своего существования, менялась в связи с политическими изменениями отечественной государственности. Основная цель эти изменений - догнать (и, по возможности, перегнать) Запад. В период правления Петра I прошли первые реформы в системе образования: форсированное усвоение военной техники, промышленной технологии, светских форм образования и элементов новейшего научного знания в естественно-научной и гуманитарной сферах. Петр I создал основу российской науки и высшей школы.

Советская модернизация помимо догоняющего развития была связана со сменой парадигмы общественно-экономических отношений. Нынешняя модернизация, имеет два этапа. На первом этапе (90-е годы) модернизация высшей школы, как и в целом образования в стране, была связана с деидеологизацией, введением платности образования, экспериментами по введению системы подготовки кадров по схеме «бакалавр-магистр», широким заимствованием других зарубежных

новаций. Второй этап модернизации (с 2000г. по настоящее время) связан с широким внедрением информационных технологий, изменением организационных и экономических механизмов, принятием крупных федеральных целевых программ, переходу на многоуровневую систему подготовки кадров «бакалавр-магистр», сетевое взаимодействие и т.д.

С глобальными изменениями в российской и мировой экономики меняется вся картина мира, конкурентная борьба, обострение мирового кризиса, энергетические и экологические проблемы и многое другое.

Для развития кадрового потенциала страны, в период модернизации, нужны системные меры. Динамику инновационного развития экономик ведущих стран, как правило, определяют новые компании, действующие в области высоких технологий или сфере услуг. При этом крупные инвестиции направляются на приобретение знаний и технологий, меньшие - на совершенствование основных производственных фондов. Хорошо подготовленные научно-педагогические кадры создают не только новые знания и новые технологии, но и формируют конкурентоспособные кадры для современной экономики, а это требует увеличения расходов на образование как минимум до уровня ведущих стран. Современная экономика знаний основана на двух аспектах, с одной стороны, интернационализация и глобализация, с другой, максимальное использование потенциала личности.

Проблема подготовки кадров является ключевой при создании современной экономики, поэтому, по оценкам, основанным на анализе зарубежного опыта, при создании точек инновационного роста экономики до 70% инвестиционных затрат должны идти на развитие

кадрового потенциала (в первую очередь на научно-технологические кадры) и не более 30% - на технику. Общие затраты на систему образования ведущих и быстроразвивающихся стран в разы отличаются от российской статистики.

При решении кадровой проблемы, появляется проблема подготовки новой научно исследовательской системы, а это требует роста расходов, в том числе, на научные исследования и разработки. Для сравнения, во всех развитых странах на подготовку научных кадров, научные исследования и разработки тратят до 3 % ВВП.

Они могут различаться национальными традициями и научными школами. Общим для всех систем последиplomного образования ведущих зарубежных стран являются:

- кадры, определяющие состояние научно-технического потенциала, готовятся в основном системой национального образования;

- престиж университетского образования, определяется наличием научно-исследовательской составляющей в процессе обучения;

- большое количество иностранных обучающихся, особенно в элитных университетах, наличие в них учреждений последиplomного образования;

- обучение по образовательным и исследовательским программам предполагает обязательную сдачу экзамена по теме диссертации.

Современное общество как никогда нуждается в профессиональных кадрах с высоким уровнем профессиональной культуры, важнейшей составляющей для которой является культура организаторская.

Являясь сложным личностным образованием, которое не возникает у педагога само собой, как дополнительный и стихийный результат профессиональной подготовки, организаторская культура, как основная составляющая профессиональных качеств, требует целенаправленных педагогических усилий по формированию кадрового потенциала.

Для решения этой задачи необходимо, прежде всего, проведение исследования кадрового потенциала как педагогического феномена, а также разработки систематизированного процесса, обеспечивающего формирование кадрового потенциала в условиях профессиональной подготовки современного вуза.

Рассматривая ключевые аспекты проблемы формирования кадрового потенциала в образовательном пространстве, и выдвигая собственные предложения по его решению, необходимо, в первую очередь, рассмотреть историю становления исследуемого вопроса.

За рубежом система подготовки и аттестации научных кадров децентрализована, основана на соединении продолжения образования и исследования. Научные степени магистра и доктора философии присваиваются признанными университетами, где непосредственно готовятся диссертации. Диссертация не регламентируется обязательными условиями, при этом оценивается не только диссертационная работа, но и степень научной зрелости соискателя. Как показывает международный опыт, есть две основные формы подготовки научно-педагогических кадров: система последипломного образования - опыт США и стран с подобной организацией подготовки, и самостоятельной научной подготовки под руководством научного куратора - опыт Германии и еще нескольких стран. С начала 90-х годов

прошлого столетия в Германии утверждена новая форма подготовки научно-педагогических кадров с созданием при университетах учреждений последипломной подготовки.

Российская система подготовки научно педагогических кадров имеет сложившиеся черты, близкие германской. В Германии существует одна ученая степень — доктора наук. Диссертационное исследование осуществляется главным образом в процессе работы в вузе, где для этого предусмотрены должности научных сотрудников. Диссертация выполняется, как правило, под руководством профессора. От диссертанта требуется, чтобы в исследовании претендент на соискание ученой степени доктора наук обнаружил способность к самостоятельной научной работе, кроме того, диссертационная работа должна содержать новые научные выводы.

Параллельно с работой над диссертацией докторанты посещают теоретические занятия. Для получения ученой степени доктора наук, помимо подготовки диссертации, требуется сдача устных экзаменов. Защита диссертации проходит в открытой аудитории в форме диспута. В защите участвуют оппоненты, преподаватели. Докторские диссертации защищают в среднем через пять лет после окончания университета, непосредственно на подготовку диссертации требуется около четырех лет.

В то же время для начала становления сформулированной проблемы в менеджменте и педагогическом опыте произошло достаточное обогащение, которое заложило основы развития исследуемой проблемы и позволило со временем приблизиться к пониманию необходимости формирования кадрового потенциала, как

важной и актуальной проблемы для развития теории и практики профессионального образования.

Молодые доктора наук, продолжающие работать в вузе, как правило, должны подготовить и защитить вторую диссертацию, которая дает право преподавать в высшем учебном заведении и претендовать на присвоение звания «профессор». Для подготовки второй диссертации доктора наук принимаются на временную должность научного ассистента. К диссертации на право преподавания в вузе предъявляются высокие требования. Она должна представлять собой монографию, существенно отличающуюся от докторской диссертации, содержать новые научные данные и вносить определенный вклад в научную разработку проблемы. На ее подготовку в среднем требуется около 8 лет. Исследовательская работа является единственным критерием карьерного роста в рамках высших учебных заведений Германии. Кроме того, существуют негласные «нормативы» научных публикаций — в Германии профессор должен выпускать новую книгу примерно раз в два года, доцент — раз в 3-4 года. Причем книга должна быть принята и оценена научным сообществом, т.е. на нее должны появиться отклики, рецензии, а также полемика с ее идеями в ведущих научных журналах. Создание новых курсов связано с бурным развитием науки, а также требованиями междисциплинарности.

В Германии новые курсы разрабатываются достаточно часто - это связано, как уже указывалось, с высокими требованиями к научной работе сотрудников университетов и, как следствие, большой загруженностью их именно научными разработками. Это способствует тому, что очень часто ученые университетов предпочитают читать

спецкурсы по тем проблемам, над которыми они работают в данный момент в рамках исследовательской группы или как авторы книги [36].

В Германии более равномерно распределен научный потенциал по всей территории страны. Университетская элита сконцентрирована не только в городах с миллионным населением. Мировую известность германским университетам принесли маленькие города Гейдельберг, Геттинген, Вюрцбург и др. В последние годы в Германии новый импульс получают исследования и подготовка научных кадров [74, 170].

В Германии решения носят четко выраженный программно-целевой характер. Денежные средства распределяются по результатам конкурса в трех программных мероприятиях: колледжи выпускников, кластеры качества, концепции будущего. Первое направление активно предлагает молодым выпускникам (в том числе, выпускникам зарубежных вузов) программы для дальнейшего обучения и защиты диссертаций в университетах Германии. Университеты совместно с обществом им. М. Планка открыли 49 центров инновационных исследований в области молекулярной биологии, информатики, демографии, физики плазмы и исследований полимеров. Цель - индивидуальное вовлечение талантливой молодежи, причем не только немецкой, в современную науку для резкого роста экономики знаний.

Программные мероприятия (кластеры, концепции будущего, инициативы качества, элитные университеты и др.) — это стратегии борьбы за лидерство германских университетов в мире. В фундаментальные исследования и новые технологии вкладываются значительные средства, с основной целью - сделать рывок благодаря идеям, исследованиям и креативности инновационного потенциала. По ряду направлений Германия достигла лидерства: космическая

технология, технология материалов, бионика, биотехнология, оптическая технология, медицинская техника, возобновляемые источники энергии. В итоге страна превращается в одну из самых инновационных стран мира с оптимальными условиями для проведения научных исследований.

В эпоху постиндустриального развития вступили все передовые страны, принципиальная черта которой - возможность экономического доминирования не только за счет ресурсной базы и промышленности, но и за счет конкурентоспособных кадров, наукоемкости производства и инноваций. Современные темпы мирового развития требуют высоких темпов включения новых идей и технологий в подготовку кадров.

Система формирования и государственного регулирования развития кадрового потенциала использует свои возможности для консолидации общества, сохранения единого социо-культурного пространства страны, роста благополучия каждого гражданина.

Кадровый потенциал – это способность кадров решать стоящие перед ними текущие и перспективные задачи. Он определяется численностью кадров, их образовательным уровнем, личностными качествами, профессионально-квалификационной, половозрастной структурой, характеристиками трудовой и творческой активности.

Цели системы формирования и государственного регулирования развития кадрового потенциала состоят в формировании профессионально трудоспособных граждан, конкурентоспособных на современном рынке труда, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной

мобильности. Ее приоритетной задачей является своевременное воспроизводство кадрового потенциала, выявление и целевая поддержка перспективных кадров, наиболее одаренных и талантливых детей, молодежи.

Приоритетным объектом государственного регулирования развития кадрового потенциала страны является профессиональное образование. Оно становится важнейшим фактором обеспечения национальной безопасности, роста благосостояния страны и ее граждан.

Приоритетная задача образовательной политики – достижение современного качества образования, его соответствия актуальным и перспективным потребностям личности, общества и государства.

Структурными составляющими системы формирования кадрового потенциала страны являются:

- государственный законодательный и нормативно-правовой комплекс, устанавливающий субъекты и объекты государственной кадровой политики, технологии кадрово-управленческого процесса, концептуальные направления, принципы и средства работы с персоналом;
- эффективная система профессионализации, обеспечивающая развитие профессиональной ориентации, условия для профессионального самоопределения личности, выбора профессии, получения качественного профессионального образования и профессионального совершенствования личности;
- прогнозирование потребностей рынка труда, создание организационной инфраструктуры государственной кадровой политики и кадровой политики других ее субъектов, развитие рекрутинговых и информационных агентств, центров оценки персонала, служб занятости,

обеспечивающих гибкую адекватность структуры профессионального образования потребностям территорий и региональным рынкам труда;

- сфера профессионального образования страны, включающая государственные и негосударственные учебные заведения и образовательные центры, обеспечивающие непрерывность подготовки, переподготовки и повышения квалификации как с отрывом, так и без отрыва от производства;

- эффективные механизмы регулирования рынка труда, обеспечивающие равные права при найме на работу и увольнения по установленным юридическим основаниям, исключая дискриминацию граждан, экономическую заинтересованности работодателя в высоких профессиональных качествах персонала.

Структура развития кадрового потенциала системы профессионального образования регулируется различными методами. Для этого используются:

- законодательная и нормативно-правовая база профессионального развития кадров;

- повышение духовно-нравственных и социально-экономических требований к профессиональному образованию кадров;

- комплексная и, глубокая модернизация системы профессионального образования, опережающее и многоуровневое ее развитие, оптимизация сети его учреждений, исходя из коренных государственно-политических целей и интересов граждан;

- обновление и оптимизация государственных образовательных стандартов и программ образования как решающее условие формирования у граждан системы современных социально

значимых ценностей, общественных установок и востребованности их профессиональных способностей;

- комплекс социально-экономических механизмов по обеспечению доступности и возможности мер, направленных на обеспечение преемственности различных уровней, форм и методов повышения профессионализма, создание эффективной системы дополнительного и послевузовского профессионального образования;

- государственный, муниципальный и отраслевой заказы на подготовку, переподготовку и повышение квалификации кадров;

- государственное управление ресурсами, включая кадровые, информационные, финансовые, увеличение объемов финансовой поддержки образования за счет государственных и внебюджетных рыночных средств, модернизация материально-технической, информационно-аналитической базы и инфраструктуры образовательных учреждений;

- приближение профессионального образования к потребностям федерального, региональных и территориальных рынков труда, устранение диспропорций и дублирования в профессиональной подготовке кадров;

- формирование эффективной системы трудоустройства выпускников учебных заведений и образовательных центров на принципах добровольного выбора гражданином места работы, сочетания интересов государства и личности, рациональной обоснованности потребности в специалистах, целевой контрактной подготовки, конкурентоспособности специалистов, ответственности и необходимых гарантий и компенсаций со стороны работодателя;

- создание условий для непрерывного профессионального роста кадров, полного использования интеллектуального потенциала образованных людей и формирования общественного мнения о ценности качественного образования;

- повышение социального статуса и материальной обеспеченности профессорско-преподавательского состава, науки и научно-методологического обеспечения высокого качества подготовки специалистов;

- механизмы государственного контроля качественного развития кадрового потенциала путем лицензирования, аттестации и аккредитации учебных заведений и образовательных программ.

Качественные и количественные характеристики кадрового потенциала страны должны стать объектом анализа и государственного регулирования с учетом общественных потребностей. Результативность механизмов формирования и государственного регулирования развития кадрового потенциала системы профессионального образования определяется повышением уровня политической, правовой и организационной культуры субъектов кадровой политики, их ответственностью перед будущими поколениями.

Инвестициями в будущее следует рассматривать привлечение субъектами кадровой политики средств в развитие кадрового, потенциала и кадров.

Формирование рыночных отношений значительно расширяет число субъектов инвестиционной деятельности. Государство призвано:

- регулировать сферы вложения инвестиций в сегменты кадрового потенциала;

- стимулировать инвестиционную деятельность отечественных субъектов кадровой политики в развитие кадрового потенциала общества;
- регулировать рынок труда специалистов, в том числе и региональные рынки труда преимущественно экономическими методами;
- развивать социально ориентированное кредитное образование, стимулирующее повышение качества формирования кадрового потенциала, создание социальных условий воспроизводства трудовых ресурсов и повышение личной заинтересованности специалистов в своем профессиональном росте в своей стране;
- разрабатывать правовые механизмы, регулирующие инвестиционную активность и развитие кадрового потенциала отечественных и иностранных инвесторов;
- устанавливать ограничения на инвестиции в развитие кадрового потенциала для частных лиц.

Государственное регулирование инвестиций в развитие кадрового потенциала должно осуществляться по следующим направлениям:

- обеспечение сохранения единства социально-культурного и экономического пространства государства;
- установление и стимулирование, в интересах устойчивого развития страны, приоритетных направлений развития кадрового потенциала;
- создание гибкой и высоко эффективной системы формирования кадрового потенциала страны, адекватной потребностям ее устойчивого развития.

Механизмы востребованности кадрового потенциала общества призваны способствовать созданию социального пространства для раскрытия потенциала человека как в интересах самого человека, так и в интересах общества.

Государство осуществляет формирование механизмов востребованности кадрового потенциала общества по следующим основным направлениям:

- создание надлежащих условий востребованности кадрового потенциала преимущественно экономическими методами;
- защита общества от непрофессионалов и защита интересов граждан, занятых в профессиональных видах деятельности;
- исключение условий дискриминации различных социальных групп граждан.

Механизмы востребованности кадрового потенциала должны быть ориентированы на создание:

- условий, при которых человек, начиная со школы, становится объектом внимания социальных институтов, призванных помочь ему в профессиональном самоопределении, выборе профессии;
- условий, обеспечивающих гражданам равные права при работе по найму в соответствии с их квалификацией, а также исключаящих дискриминацию при увольнении, в оплате труда за равный труд для персонала, имеющего различия по полу, возрасту, социальной принадлежности, национальности, вероисповеданию, семейному положению, месту жительства;
- условий, защищающих интересы молодых и беременных женщин, женщин, имеющих детей, при найме и увольнении с работы, а

также условий, обеспечивающих экономическую выгоду для работодателя включать в штат эти категории граждан;

- условий, обеспечивающих экономическую заинтересованность работодателя в востребованности профессиональных способностей лиц с ограниченной профессиональной трудоспособностью.

Механизмы востребованности кадрового потенциала разрабатываться с учетом:

- соответствия государственной кадровой политики требованиям рыночных и демократических преобразований в обществе;

- приоритетности мер, обеспечивающих социально-политическую стабильность, формирование благоприятных условий для максимально полной реализации каждым гражданином страны своих профессиональных качеств и жизненных интересов;

- доли государственных заказов в общем объеме заказов на предприятиях и организациях негосударственной формы собственности;

- сбалансированности инвестиционной и налоговой политики, стимулирующей рациональное использование имеющихся в стране трудовых ресурсов и кадрового потенциала;

- динамичности развития предпринимательства, малого и среднего бизнеса, индивидуальной трудовой деятельности, всех видов общественных работ;

- государственного и социального контроля за соблюдением трудового, административного и социального законодательства как в государственном, так и в негосударственном секторе экономики;

- объективности прогнозов социально-экономического развития и разработки федеральных, региональных и муниципальных программ его кадрового обеспечения;
- непрерывности образования и профессиональной подготовки кадров, включая внутрипроизводственное, внутриорганизационное обучение, переобучение, самообучение персонала, находящегося под риском увольнения;
- приоритетности права российских граждан по сравнению с иностранными гражданами на занятие вакантных мест, в том числе за счет установления соответствующих квот.

Механизмы востребованности кадрового потенциала общества должны получать юридическое закрепление в соответствующих законодательных актах и, прежде всего, в Трудовом кодексе Республики Беларусь.

Необходимость преобразования системы подготовки кадрового потенциала страны, вызвана демографическими проблемами. Демографический спад, дошедший до возраста получения высшего образования, не позволит решать вопросы экономического роста за счет количества высококвалифицированной рабочей силы, а потребует повышения ее качества, а также экономичности и рациональности ее использования в народном хозяйстве. Повышение уровня образования рабочей силы наблюдается во всех развитых странах и во всех странах, рвущихся в лидирующую группу. Поэтому необходимо поддержать тенденцию к массовому получению высшего образования выпускниками школ и к получению второго высшего образования населением. Но необходимо решить ряд проблем в этой области: это качество подготовки и структура подготовки.

Направляя усилия на преодоление технологического отставания, ускорение периода «прохождения» уровня отставания необходимо готовить определенное количество научных и научно-педагогических кадров и одновременно создавать условия для их работы по специальности, и условия для внедрения результатов их труда в производство. В высокоразвитых странах наблюдается следующая тенденция: снижение уровня безработицы с ростом уровня образования и ее незначительный процент для лиц с высшим образованием.

Требуется концентрация усилий системы высшего профессионального образования и ее части, занимающейся подготовкой НИЖ, на обеспечение соответствия численности и структуры подготавливаемых специалистов требованиям промышленности и экономики с учетом направлений ее развития.

В структуре рабочей силы России лица с высшим образованием и лица, получившие дополнительное образование по продвинутым исследовательским программам (в аспирантуре), составляют достаточно высокий процент. Основная часть из них занимает должности руководителей и высококвалифицированных специалистов. На протяжении достаточно длительного периода сохраняется тенденция увеличения доли лиц с высшим образованием в численности занятых в народном хозяйстве.

Однако условия деятельности экономических контрагентов и структура экономики в настоящее время таковы, что в стране сохраняется высокий уровень безработицы среди специалистов с высшим образованием, наблюдается самый низкий уровень востребованности экономикой таких специалистов.

Одним из значимых факторов явился значительный рост объемов подготовки специалистов с высшим образованием и научных кадров при соответствующем значительном увеличении объемов финансирования научных разработок а, следовательно, увеличении востребованности научно-педагогических кадров. Ведущим аспектом в проблеме качества подготовки выступает уровень финансирования, который в разы ниже, чем в передовых странах мирового сообщества. Показательно то, что Китай, совершивший рывок в росте ВВП, в последние годы выделяет на образование средств существенно больше чем США. Это привело к проблемам кадрового и материально-технического обеспечения научных исследований и разработок.

Что касается существующей структуры подготовки научно-педагогических кадров, то она, во-первых, не соответствует требованиям экономики и промышленности, во-вторых, не совпадает со структурами ведущих держав.

Исправление сложившейся ситуации потребует изменения управления системой подготовки, в первую очередь на этапе постановки целей, во вторую очередь - на этапе подготовки. Требуется расширение числа групп, заинтересованных в подготовке научных кадров, повышение уровней ответственности всех сторон, связанных с данной подготовкой и использованием результатов деятельности аспирантур. Прежде всего, данная позиция требует активизации участия бизнеса как в финансировании научных разработок в учреждениях, готовящих соответствующих специалистов, так и в создании условий для работы по полученной специальности данным специалистам. И здесь полезно учесть и применить опыт США, Европы, Китая, Индии, в которых расходы на науку негосударственных источников превышают в

несколько раз государственные расходы. В России государственные затраты на научные исследования в разы превышают частные инвестиции.

Сложившаяся ситуация требует изменения подхода к функционированию системы подготовки и развития кадрового потенциала системы профессионального образования, необходимости изменить роль этой структуры в условиях современной экономики. Сейчас это роль автономного элемента, потребляющего ресурсы, результаты деятельности которого спонтанно влияют на функционирование экономики. Требуется переход на роль элемента, активно осваивающего ресурсы и дающего результаты, которые активно востребованы, целенаправленно используются в экономике, влияют на темпы и направления развития экономики, технологии, промышленности.

Мотивацию высшей школы к развитию можно объяснить, используя базовые экономические теории. Основным объектом этих теорий является стоимость и направления оценки ее количественной величины. Они могут быть положены в основу принятия решения о направлении и выборе стратегии развития системы подготовки и развития кадрового потенциала системы профессионального образования. Теория полезности позволяет соотнести категории ценности и стоимости системы подготовки и развития кадрового потенциала в целом для страны и всех субъектов рынка.

К числу наиболее значимых аргументов относится необходимость для вуза постоянно поддерживать свою конкурентоспособность, которая является необходимым условием его развития в долгосрочной перспективе, очевидно, опережающее развитие системы подготовки

педагогов потребует институциональных и структурных преобразований, которые требуют затрат времени и ресурсов. Теория рыночного равновесия отражает основные экономические взаимосвязи создаваемых структур подготовки педагогов с внешней экономической средой, состояние которой определяет управленческие решения по выбору стратегии развития.

С точки зрения теории управления и формирования концептуального подхода по рассматриваемой проблеме подготовки и развития кадрового потенциала системы профессионального образования, наиболее значимым является соответствие между характером предлагаемых преобразований в области подготовки научных кадров и развитием адекватных подходов к управлению, обеспечивающее эффективность преобразований.

Теория организационного развития отражает идею системности институциональных преобразований. Они рассматриваются как целостная система с акцентом на взаимосвязях, взаимозависимостях и взаимодействии различных направлений функционирования этой системы, трансформирующих элементы входа и выхода и использующих механизм обратной связи в целях саморегулирования.

Стратегическое управление подготовки и развития кадрового потенциала системы профессионального образования требует системного подхода и принятия решений, направленных на перспективу, достижение долгосрочных целей в постоянно меняющихся условиях внешней среды.

Одним из важных направлений повышения эффективности кадрового потенциала является усиление мотивации труда. Именно мотивация труда и профессионально-квалификационный уровень

работников обеспечивают действенность управления человеческими ресурсами[115, 178].

Исследования множества материала по данному вопросу позволило детализировать характерные для этой сферы проблемы в области формирования и активизации кадрового потенциала, его мотивации и оценки труда. Методологические вопросы создания условий, оказывающих воздействие на повышение активности, конкурентоспособности и качества научно-педагогических кадров.

Исследованные проблемы стратегического управления, структурных и институциональных преобразований в контексте решения задачи опережающей подготовки и развития кадрового потенциала системы профессионального образования рассмотрены на федеральном уровне.

Проведенный анализ существующих в вузах страны проблем развития кадрового потенциала системы профессионального образования, показал множество малоизученных вопросов, в частности рассматривая проблемы возрастной динамики педагогов, активности кадрового потенциала, открытости рынка труда для педагогов, финансового обеспечения научно- инновационной деятельности вузов, экспертной оценки эффективности подготовки научных кадров и другие.

Проблема возрастной динамики кадровой структуры типична не только для высшей школы, но и для многих ведущих наукоемких предприятий России.

Перед многими вузами страны остро стоят проблемы возрастной динамики и развития кадрового потенциала вузовской системы. Контингент студентов и аспирантов растет, при этом растет и

контингент студентов негосударственных вузов, в которых зачастую работают по совместительству преподаватели государственных вузов. Преподавательский же корпус страны неизменно стареет и не увеличивается в соразмерном этим изменениям масштабе.

Статистические исследования показали различные темпы роста численности студентов и штатного персонала государственных вузов. Как было упомянуто выше, численность студентов государственных вузов увеличилась в 2 раза, а численность профессорско-преподавательского состава - в 1, то есть, на одного штатного преподавателя приходилось около 11 студентов, а в 2014/15 уч. годах - 19 чел. Увеличение нагрузки, и низкая основная заработная плата преподавателя приводит к необходимости поиска дополнительных заработков. Это еще в большей степени снижает его возможности для выполнения научной и современной работы, полноценной подготовки к лекционным и практическим занятиям. Снижается доля доцентов, кандидатов наук в общей численности научно-педагогических кадров государственных вузов.

Исследования проводились только с государственными высшими учебными заведениями. Это связано с тем, что, во-первых, в большинстве негосударственных вузов аспирантура отсутствует, либо есть в ограниченном количестве, и во-вторых, негосударственный сектор высшего образования занимает определенную нишу в подготовке специалистов, в основном гуманитарного, экономического, юридического профиля, поэтому за кадровое обеспечение научного, научно-технического и инновационного развития страны отвечают все-таки государственные вузы. А в них ответственность за это несут, в первую очередь, научно-педагогические кадры.

Возрастная структура штатного научно-педагогического состава свидетельствует о росте численности группы до 30 лет и о снижении доли сотрудников наиболее активной в научно-педагогическом плане возрастной категории, группы в диапазоне 30-59 лет. Возрастание численности ученых до 30 лет является, несомненно, благоприятным моментом для высшей школы. Однако растущая потребность в научно-педагогических кадрах перекрывается в большей степени либо за счет молодых и еще не вполне опытных преподавателей, либо за счет преподавателей пенсионного возраста, что не отвечает современным требованиям подготовки специалистов.

Возрастная структура научно-педагогических кадров во многом зависит от уровня заработной платы, которая различается в зависимости от профиля учебного заведения. Даже заработная плата преподавателей внутри вуза различается в зависимости от факультета. Экономические, гуманитарные, юридические факультеты технических вузов имеют большее количество студентов, обучающихся на основе полного возмещения затрат, и соответственно имеют возможность оплачивать труд сотрудников совершенно на другом уровне, нежели факультеты технического и естественнонаучного профиля, где контингент коммерческих студентов в последние годы был незначителен, а научная составляющая значительно снизилась. Положение с обеспеченностью кадрами напрямую зависит от соотношения заработной платы научно-педагогических кадров в ведущем техническом вузе к величине заработной платы управленческого персонала среднего уровня в бизнес структурах города.

Одним из необходимых условий и гарантий того, что с людьми обращаются в соответствии с декларируемыми организацией

ценностями, является четкая формулировка кадровой политики организации.

Кадровая политика как процесс, направленный на реализацию определенной цели, включающего цель, средства и результат, и выражающийся в целесообразном изменении и преобразовании окружающего мира. Эту позицию обобщает А.И. Турчинов, который считает кадровую политику «социальным явлением, отражающим наиболее общие, стратегические направления деятельности субъекта социологического управления по формированию, развитию и рациональному использованию профессионального и трудового потенциала предприятия, организации, общества».

Характерные проблемы кадровых служб российских организаций обобщил А.Я. Кибанов. Среди них назвал медленное обновление и недостаточный приток молодых работников, низкий уровень повышения квалификации работников кадровых служб, недостаточность информации о формировании резерва кадров, проведения аттестации.

В настоящее время кадровая политика начинает охватывать области, ранее не учитывавшиеся при формировании кадрового потенциала организации. Это сфера трудовых конфликтов и взаимоотношений с администрацией, с новыми общественными организациями в ходе решения производственных проблем, роль социальных программ, осуществляемых организацией в рыночных условиях, оказывающих влияние на производственную отдачу персонала. Зарубежный опыт показывает, что в современном бизнесе особое значение имеет каждый работник, возрастает влияние качества его труда на конечные результаты всей компании. О моральном и

материальном стимулировании, а также социальных гарантиях как самых важных аспектах кадровой политики, проводимой в организации, писал Дятлов В.А.

Основная проблема кадровой политики, по мнению В.А. Спивака, - организация отношений власти- подчинения и совместной деятельности, определение ролей субъектов организации, определение форм, задач, содержания деятельности субъектов организации, принципов и методов их взаимодействия. Кадровая политика зависит от восприятия руководством организации персонала.[5, с. 12]

В целом остается проблемой кадровое обеспечение образовательных учреждений. Сохраняется устойчивая тенденция старения педагогических работников образовательных учреждений всех видов и типов, недостаточно молодых специалистов вследствие низкого уровня оплаты труда и социального престижа профессии педагога, слабой социальной защищенности педагогических и научно-педагогических работников образовательных учреждений.

Анализируя периодические издания для образовательных учреждений, можно сделать вывод о том, что вопросу кадровой политики в образовательных учреждениях уделяется достаточно внимания. Так в работе Жука Н.Н. отмечается, что «главные направления и приоритеты развития образования, которые являются определяющими, это: кадры; уровень материально-технического обеспечения школы; содержание образования;[6, с 5.]

Главная задача- отбор и подготовка будущих педагогов. Для этого нужна программа, подразумевающая создание системной работы в этом направлении. Выработать систему отбора и подготовки управленцев в сфере образования - одна из основных задач по организации

управленческой работы в организации. Учитывать детей должен педагог, владеющий в совершенстве новейшими методическими, информационными, коммуникационными технологиями. Поэтому национальный проект - это в первую очередь один из способов повысить престиж труда педагога.

Важность делегирования полномочий в образовательном учреждении подчеркивается Д. Е. Фишбейном. Он указывает, что директор не должен брать все функции на себя, а нужно стремиться к созданию взаимодополняющей команды [7, с. 17].

Повышение профессионального уровня педагогов и формирование педагогического корпуса, соответствующего запросам современной жизни, - необходимое условие модернизации системы образования России.

В рамках подпрограммы «Педагогические кадры России» Федеральной программы развития образования предусматриваются меры по преодолению негативных тенденций в кадровом обеспечении образования. Они будут включать в себя следующие основные направления: повышение статуса педагогического работника, усиление государственной поддержки и стимулирования труда педагогических и управленческих работников образования, повышение профессионализма педагогических кадров: разработка и экспериментальная апробация моделей реформирования системы подготовки педагогических кадров, реорганизация системы учреждений повышения квалификации работников образования, организация и проведение всеобуча по информационным технологиям, реорганизация методической службы органов управления, создание эффективной системы подготовки,

повышения квалификации и аттестации руководителей органов управления образования и образовательных учреждений.

Для того чтобы выжить в условиях стремительно меняющейся системы ценностей, уменьшения бюджетного финансирования, учреждение образования, как некоммерческая организация должна обратиться к проблеме, качества образования. Качество - цель всех инновационных процессов. Ожидаемый результат можно достичь при условии, что каждый сотрудник нацелен на качество образования, имеет соответствующую мотивацию. Отсюда определяются задачи кадровой стратегии:

Изучая профессиональные возможности своих сотрудников, можно создать неформальную систему проблемных семинаров, творческих групп, направить своих людей на, если можно так сказать, личностно проблемные курсы повышения квалификации. Создание условий постоянной потребности в самообразовании.

Создание так называемого квалифицированного запаса кадров, который применительно к сегодняшней ситуации может показаться избыточным, но в перспективе даст возможность развивать качество процесса.

Данные кадры легко можно будет переквалифицировать, они быстрее адаптируются в новых структурных изменениях. Так, например, предвидя наступающее сокращение начальной школы, ряду учителей, в которых администрация видела ценностный ресурс, было предложено переквалифицироваться на специальности краеведение, психология, логопедия и т.д. Тем самым сохраняются профессиональные кадры до периода окончания демографического кризиса, сохраняется человеческое достоинство педагогов, не окунув их

в проблемы безработицы, решаются кадровые задачи. Поднимается имидж учреждения, которое заботится о своих сотрудниках;

Разработка новых форм стимулирования. Среди множества используемых нами рычагов поощрения следует отметить такой, как доверие. Доверие работать в трудном классе, руководить проблемным семинаром и т.д.

Создание системы обратной связи. Это всегда «западающая» составная часть управленческих функций. Наряду с доверием передача ответственности за дополнительный функционал. Установление правильного соотношения доверия и контроля, свободы, творческой инициативы и четкости исполнительской дисциплины.

Формирование команды единомышленников. Каждые 3-4 года сотруднику требуется перемещение, иначе наступает застой, консервация личности, Повышение по службе дает людям моральное удовлетворение престижного выделения, что является оценкой его достоинств окружающими, являясь главным мотивационным фактором.

Известно, что любая, даже казалось бы очень положительная инновация требует затрат времени и энергии педагогов. Поэтому именно от их отношения к очередному педагогическому или управленческому новшеству и зависит, в основном, его реализация. Начиная инновационный процесс администратор сталкивается с далеко неоднозначной реакцией педагогов. Он имеет дело с неоднородными группами, у каждой из которых свои ожидания в отношении поведения директора.

В образовательных учреждениях, не всегда принимают положительно какие-либо нововведения, изменения. Огромное поле поиска свежих решений связано со стратегией риска или учета

неожиданностей. Сопротивление сотрудников возникает всегда и связано: с непониманием необходимости перемен; радикальным введением новых задач; с неподготовленностью людей; с действием фактора организационной инерции, которая охватывает, в лучшем случае, до 30% членов коллектива; с фактором неопределенности результата;

Сегодня в образовательном пространстве нужны кадры предпочитающие делать ставку на инновации и перспективы, не рассчитывающие на мгновенную отдачу. Такая роль предполагает наличие хорошего стратегического мышления, способности осуществлять долгосрочное прогнозирование и умение моделировать любые ситуации и проблемы, возникающие в ходе деятельности. В штатном расписании есть наличие должностей для реализации этого направления, но присутствует непродуктивное заполнение данных вакансий, нужны для этого подходящие мероприятия, способствующие формированию и развитию кадрового потенциала.

Финансирование в системе образования всегда было недостаточным. Поэтому при формировании и развитии кадрового потенциала сложно использовать методы и технологии, требующие материальных затрат.

Обеспечение эффективного социально-экономического развития страны и высокая конкурентоспособность в мировой социально-экономической системе является основной стратегией развития государственной и региональной кадровой политики, которая должна быть направлена на формирование важнейшего интеллектуального и профессионального ресурса России. Стратегическим направлением кадровой политики государства является развитие конституциональных

гарантий развития личностного потенциала, свободы использования гражданами профессиональных способностей, создание условий для обучения и повышения квалификации каждым человеком, имеющим в этом потребность и склонность.

Очевидно, что, кадровая политика на уровне государства занимается правовыми, социальными вопросами, информационно-технологическими, международно-правовыми аспектами, вопросами бюджетного финансирования подготовки и эффективности использования трудовых ресурсов. На уровне региона и организации кадровая политика, как один из факторов, определяющих их конкурентоспособность, направлена на формирование и использование кадрового потенциала в экономике и управлении регионом или конкретной структуре (вуз, научная организация, предприятие и т.д.).

В научных кругах, множество работ, посвящены анализу состояния экономики и социальной сферы России, исследованию закономерностей, проблем и путей их решения. Как показало исследование, авторы пользуются различной терминологией, описывая по сути одни и те же процессы и явления.

Проблемы кадрового обеспечения современного развития страны зависят в целом от системы профессионального образования, и в частности, от состояния высшего и дополнительного профессионального образования, подготовки научных кадров и научно-педагогических кадров, необходимых современной экономике.

Кадровый потенциал, как междисциплинарная категория, исследуется уже довольно продолжительное время: по данным ученых, впервые встречается в работе Марка Тулия Цицерона «Тускуланские беседы» [251]. Однако, несмотря на интенсивное изучение данного феномена как

зарубежными (Т. Карвер, К. Клакхон, А. Кребер, И. Нидерман, Э. Сепир, К. Уислер и др.), так и отечественными (А.И. Арнольдов, Н.М. Борытко, А.Г. Здравомыслов, И.С. Каган, В.И. Максакова, Э.С. Маркарян, Ю.М. Резник и др.) исследователями, это понятие до сих пор не имеет единого толкования.

Анализ современных исследований [10; 33; 53; 77; 90; 96; 106], привел нас к заключению, что данный феномен обладает следующими характеристиками:

- отражает систему ценностей общества;
- представляет собой естественно-искусственное образование;
- является замкнутой системой, способной к развитию и историческому изменению;
- определяет жизнь человека и детерминируется его деятельностью;
- отражает совокупность сложившихся в обществе знаковых систем, при помощи которых осуществляется коммуникация, сохраняется социальная память и передается опыт поколений.

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

Как справедливо отмечено в исследовании Е.В. Гнидан, профессиональная культура «выступает интегральным показателем творческого начала, мерой и качеством развития личности» [62, с. 20]. Она представляет собой самостоятельное явление, которое в настоящее время является достаточно распространенным предметом исследования [12; 36; 82; 89; 103; 104; 116; 118; 210; 216; 253 и др.]. В сфере образования, где профессиональная культура рассматривается как личностное качество специалиста, которое может быть сформировано в условиях подготовки в вузе (Л.З. Абрамова, Е.В. Бондаревская, А.А. Деркач, Н.В. Кузьмина, В.А. Сластенин, Е.Н. Шиянов и др.), среди ученых также нет единодушия в ее трактовке. Профессиональную культуру понимают, как:

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

Для обоснования собственного представления о профессиональной культуре, проанализируем выводы исследователей о ее содержательном наполнении.

Рассматривая вопрос о структурно-содержательном составе того или иного вида профессиональной культуры учеными (Г.А. Бабий, Я.И. Войтальянова, В.А. Дзюба, Л.Н. Доброхотова, О.А. Ершова, Г.М. Золотарева, Ю.А. Клоков, Г.В. Нагорнова, А.Х. Чупанов и др.) предлагаются самые разнообразные наборы компонентов. Так, например, В.А. Дзюба предлагает структурировать содержание профессиональной культуры через содержательно-процессуальный, мотивационно-целевой и ориентировочно-нравственный компоненты [82, с. 37]. Принимая в целом данную позицию автора, тем не менее, считаем, что в таком виде недостаточно проявляется специфика культуры, весомым компонентом для которой, по определению, должен быть ценностный компонент.

Г.В. Нагорнова, определяя культуру как совокупность мировоззрения и деятельности, выделяет в ее структуре мотивационно-ценностный, когнитивный, коммуникативный, технологический и оценочно-рефлексивный компоненты [157, с. 34-35]. Принимая во внимание специфику информационной культуры педагога, формированию которой посвящено исследование считаем, что, во-первых, в данном перечне с функциональной точки зрения наблюдается определенная неоднородность компонентов и допущены их взаимопересечения, а, во-вторых, такой компонентный состав нивелирует специфику культуры и делает ее синонимом информационной компетентности педагога как профессионала.

Основное понятие кадрового потенциала следует рассматривать в контексте с понятием потенциал вообще. Тогда кадровый потенциал - это возможности определенной категории работников, которые могут быть приведены в действие в процессе трудовой деятельности в соответствии с должностными обязанностями и поставленными перед коллективом целями на определенном этапе развития. Такое определение кадрового потенциала дает возможность всестороннего анализа любой категории кадров на основе объективных экономических законов в соответствии с выбранным объектом, предметом исследования, а также его целями и задачами.

Достаточно четкая позиция относительно содержания профессиональной культуры приведена в исследовании Г.М. Золотаревой [98, с. 23-25], которая включает в ее состав аксиологический, технологический и личностно-творческий компоненты. Данная точка зрения может стать базовой, если ее дополнить поведенческим компонентом, непосредственно отражающим культуру действий. Именно такой путь решения проблемы предлагают некоторые ученые: например, Л.Н. Доброхотова, включающая в состав нравственной культуры (обеспечивающей готовность будущего педагога осуществлять социально ответственное управление) когнитивный, ценностно-мотивационный, эмоционально-волевой и поведенческий компоненты [84, с. 34-37], А.Х. Чупанов, выделяющий в структуре профессиональной культуры педагога - профессиональное мировоззрение, мастерство и поведение [256, с. 54-55].

При этом мировоззрение, по мысли автора, характеризуется знаниями, мастерство – умениями, а поведение – личностными качествами. Достоинство данной модели, на наш взгляд, заключается в

том, что столь простая и универсальная конструкция позволяет легко осуществить экспериментальную проверку и оценку степени сформированности профессиональной культуры у современного педагога в реальном образовательном процессе вуза.

Профессиональная структура кадров — это лишь одна из характеристик персонала высшего учебного заведения. Высшее учебное заведение — структура, объединяющая в себе различные виды персонала: профессорско-преподавательский персонал, научный персонал, учебно-вспомогательный персонал, административно-управленческий персонал, обслуживающий персонал.

Профессорско-преподавательский персонал и научный персонал объединены общим понятием - научно-педагогические кадры, характеризующие научно-педагогический потенциал вуза и высшей школы как системы. Именно потенциал научно-педагогических кадров и характеризует ядро «кадрового потенциала» высшей школы. От его состояния и перспектив развития зависит не только прогресс высшей школы, но и страны. Эти специалисты должны уметь успешно работать в условиях рыночных отношений, где важную роль играет конкуренция и способность ее выдерживать.

Обеспечение конкурентоспособности в значительной степени достигается за счет уровня квалификации специалистов. Здесь есть множество признаков, по которым возможно производить оценки уровня квалификации (например, общенаучная квалификация, информационная, психологическая и т. п.). Поэтому необходима методологическая база, обеспечивающая единство понятий, определений, выработку необходимых представлений, путей развития и т. п.

Кадровый потенциал вуза это совокупность способностей и возможностей его научно-педагогического персонала, обеспечить текущие и перспективные экономические и социальные потребности общества и экономики (в том числе собственные) в подготовке кадров необходимого уровня квалификации по специальностям, нужного количества и в научной и современной деятельности для обеспечения стратегии развития страны. Кадровый потенциал высшей школы проявляется в многомерном пространстве «наука - образование - ресурсы».

Для обеспечения качественной подготовки студентов и выполнения научно-исследовательских работ научно-педагогические кадры высшей школы подготавливаются, получают квалификацию и аттестуются. Совместительство образовательной и исследовательской деятельностью научно-педагогических кадров способствует ускорению трансфера знаний, приобретению практических навыков, улучшению качества подготовки студентов.

Модернизация системы образования - это составная часть развития отечественной системы образования, связанная с ее обновлением и совершенствованием преимущественно на основе заимствования международных достижений. Цель модернизации - сократить разрыв между модернизируемой системой и той, которую страна, проходящая этап модернизации, признает передовой.

Такой методологический подход к термину «модернизация» важен не только для системы образования или экономики, он в целом важен для понимания. Цель заимствований - сокращение многолетнего накопленного отставания (экономического, технологического, научного, социального и т. п.) от передовых стран.

Опережающее развитие связано с созданием лидерских исследовательских и инновационных структур, содержание образования в которых опережает мировой уровень подготовки кадров, быстрой передачей их инноваций в систему образования для максимального освоения и развития передовой методологии, содержания и т.п. Например, успешную модернизацию в сочетании с опережающим развитием при сохранении национальных традиций длительное время проводит Китай.

Опережающее развитие образования наряду с его модернизацией должно сопровождаться изучением и широким внедрением в практику лучшего отечественного опыта. Цель - соединить российский и советский исторический опыт с модернизацией, подготовить и осуществить переход от зарубежного заимствования к точкам роста национальных достижений, опережающим мировой уровень.

Модернизация образования во многом связана с внедрением в России зарубежных инноваций, таких как введение частной собственности и платности в образование, двухуровневая система «бакалавр-магистр», система Единого Государственного Экзамена, кредитная система оценки знаний и многое другое.

Сегодня остается важным, для российской системы образования, чтобы впитав в себя передовые методы и технологии западного образования, создав новые организационные структуры, всё-таки, сохранила и развила то лучшее, что всегда отличало отечественную науку и высшую школу.

Как правило, модернизация сводится к решению проблем управления высшим образованием, в особенности, к финансовым аспектам на институциональном уровне. Сегодня в стране нет

системного представления о развитии образования в реальных обозримых сроках, теория и методология модернизации образования, которая длится уже более 10 лет, практически отсутствуют. Это подтверждается также и при изучении современных публикаций на эту тему [3, 47, 69, 92, 123, 185].

Для выхода России в мировые лидеры, на современном этапе, необходимо перейти к сочетанию модернизации и опережающего развития науки и отечественного образования, начиная с системы подготовки кадрового потенциала (учителей для учителей).

Инновационная экономика страны не может базироваться только на модернизации как копировании существующих зарубежных технологий - это путь догоняющего развития. Поэтому необходимо сочетание модернизации и создания точек роста, предполагающих активное опережающее развитие, в котором главное — кадры и умножающиеся научно-технические знания, их реализация в новых технологиях и экономическом прорыве страны в лидирующую группу. Кадровое обеспечение современной экономики обуславливает необходимость опережающей подготовки конкурентоспособных научных и научно-педагогических кадров. Опережающее развитие подготовки научно-педагогических кадров требует принятия обоснованных управленческих решений и расходов.

Проблемам социально-экономического развития страны и вопросам современной экономики посвящены труды Д.С. Львова, А.А. Динкина, А.Г. Поршнева, Б.Н. Кузыка и других исследователей. В них рассмотрены тенденции глобализации мировой экономики, национальные стратегии развития, институциональные изменения и роль технологических укладов в экономике, выполнен анализ научно-

производственного потенциала страны. Анализ этих трудов помог [54 - 56, 73, 87, 93, 94, 104 - 106] дать краткие определения используемым терминам.

В различных сферах человеческой деятельности инновационный путь характеризует развитие общества, основанное на знаниях, готовое воспринимать новые идеи, машины, системы и технологии, на готовности их практической реализации. Результатами научно-технического прогресса являются научные достижения - новые знания, научно-технические идеи, открытия и изобретения, технологии, основанные на новых принципах. Реализация этих достижений «под ключ» в сферы жизнедеятельности человека, общества, государства является результатами инноваций. Инновационный путь должен обеспечивать переход от модернизации к опережающему развитию страны [73].

Уже в 1980г. индекс Доу-Джонса стал показывать рост влияния интеллектуального потенциала — нематериальных активов, что означало рыночное признание знаний на самых ранних стадиях инновационного цикла. Характеристики современной экономики показывают высокую оценку интеллектуальных активов фондовым рынком. Инновационная экономика дает возможность капитализации знаний до их товарного воплощения, т.к. формируются институты и механизмы, позволяющие превратить «рынок идей» в одну из разновидностей рынка наряду с рынками капиталов, товаров или услуг.

Для реализации цели российской современной политики необходимо не только «формирование экономических условий для вывода на рынок конкурентоспособной современной продукции». Создание соответствующей инфраструктуры, нормативное правовое и

кадровое сопровождение современной политики является наиболее важным[84]. Решение поставленных задач напрямую зависит от качества научных и научно-педагогических кадров, составляющих основу кадрового потенциала высшей школы и науки страны.

Основная часть научно-педагогических кадров проходит подготовку в аспирантуре и докторантуре высшей школы России, проводя исследования, которые закладывают фундамент для создания интеллектуальной собственности. Невысокий уровень многих научных разработок негативно отражается на качестве подготовки научно-педагогических кадров. В то же время достижения российских учёных и инженеров показывают, что страна продолжает генерировать энергичную талантливую молодёжь.

Инновационная экономика нуждается в научных кадрах, способных к прогнозированию ситуаций, анализу состояния любой сложной системы, оценке проблем и нахождению способов их решения. Масштабы и темпы инновационных преобразований в стране определяют потребность в объеме и качестве подготовки таких «конкурентоспособных» научных и практических работников для реального сектора экономики. Для их подготовки нужны конкурентоспособные учителя. Это требует системного подхода к управлению подготовкой специалистов высокой квалификации, а следовательно, организации, планированию, оценке затрат и результатов, их экономической интерпретации.

Несмотря на происходящее в последние годы оживление экономики России, ее общее состояние и сегодня определяется последствиями катастрофического падения в 90-е годы. Наибольший регресс охватил современные производства, отставание России

составило 15-20 лет по уровню развития современных технологий. Начавшийся с 2003г. экономический подъем в стране мало способствовал созданию точек роста и современных производств опережающего развития. Они продолжали деградировать, за исключением экспортно-ориентированной части информационных технологий. Спад производства в высокотехнологичных отраслях оказался намного больше среднего по промышленности, структура производства ухудшилась, рост ВВП идет в основном за счет экспорта энергоносителей при сокращении доли машиностроения. Наибольшие разрушения произошли в наукоемкой промышленности, отраслевой науке, производстве товаров народного потребления и других отраслях, где уровень производства упал в разы.

В условиях падения престижа ученого из науки ушли многие дееспособные и активные исследователи, молодежь. Резкое удорожание материально-технической базы науки и образования сказались на месте и роли страны в мировом научно-техническом сообществе. Ни по одному из технологических направлений нет безусловного лидерства российских разработок. Деградация научно-производственного потенциала страны перевели российскую экономику на периферию мировой экономической системы. Сырьевая специализация, низкая оплата труда, ничтожное финансирование научных исследований, бегство капитала и утечка умов - характерные черты периферийной страны. По показателям средней продолжительности жизни, доли оплаты труда в ВВП, индексу развития человеческого капитала Россия пока значительно отстает от ведущих стран [54, с.27].

В научно-технической сфере затраты на исследования и разработки сократились до опасной черты. Наряду с другими факторами

это явилось одной из причин резкого снижения конкурентоспособности национальной экономики и утраты значительной части экономического потенциала страны.

В научных кругах, жестко и решительно заявляют, что глубочайший кризис в образовании, может быть преодолен только на основе новейшей революции в образовании. Сегодня, развитие системы образования отстает от развития общества. Приобретаемые знания отражают содержание устаревшей индустриальной парадигмы. При значительном росте количества студентов в вузах, объем знаний и навыков, структура их подготовки не отвечают требованиям инновационного обновления производства и запросам общества. Освоение новых поколений техники невозможно из-за нехватки профессионально подготовленных ученых, конструкторов, инженеров, технологов, техников, квалифицированных рабочих. Попытки восполнить дефицит трудовых ресурсов за счет легальных и нелегальных мигрантов не решит проблемы в силу их низкой квалификации. Если сложившаяся ситуация не изменится, дефицит квалифицированных кадров станет главным тормозом инновационно-технологического развития страны в связи с чем, необходимо разработать и в течение 10-15 лет воплотить в жизнь долгосрочную государственную стратегию реформы системы образования и соответствующий ей национальный проект[105].

К сожалению, этот критический анализ не сопровождается обоснованными предложениями конкретных преобразований, что характерно для многих научных работ. Предложения по долгосрочному прогнозированию системы образования до 2030г. содержат лишь общие слова об «информационных каналах», «инновационном духе

молодежи», «глобальной образовательной революции», «развитии системы непрерывного и дистанционного обучения» и другим общим и достаточно тривиальным вещам.

Для устойчивого развития социально-экономической системы необходимо, чтобы вектор интересов ее элементов был относительно однонаправлен в сторону заранее определенных целей. Стихийный рынок как механизм саморегуляции дает такую возможность, но делает это крайне нерационально. Для рационализации данного процесса используются методы государственного регулирования экономики, к которым в частности относится планирование[149, с. 112].

Планирование деятельности в социально-экономических системах - это заблаговременное наложение системы ограничений на деятельность подсистем в процессе принятия интегрированных решений, когда предполагается, что благоприятное событие вряд ли наступит, если не принять специальных мер[149, с.110].

При существующей системе определения плана приема в аспирантуру государство поддерживает интересы вузов по поддержанию их функции «производства» научных кадров высшей квалификации, оформленные в заявках вузов. Такой подход в наибольшей степени ориентирован на удовлетворение социальной потребности общества и не учитывает экономическую потребность.

Однако сегодня ресурсные возможности государства остаются ограниченными, и приоритет социальных потребностей над экономическими приводит к ряду противоречий:

- разбалансировка региональных рынков труда и образовательных услуг;

- научные кадры высшей квалификации остаются невостребованными промышленностью и, как следствие, безработица в этой группе или фрикционное движение высококвалифицированной рабочей силы;

- низкая эффективность использования государственных средств.

Выходом из создавшейся ситуации должна быть более четкая и детальная проработка и увязка индикаторов и регуляторов в системе индикативного государственного планирования, в соответствии с которыми и должны выделяться бюджетные средства на подготовку научных кадров. Основы этой системы заложены в Федеральном законе от 20 июля 1995 г. N 115-ФЗ «О государственном прогнозировании и программах социально-экономического развития Российской Федерации» с внесенными в него дополнениями и изменениями [159].

В соответствии с этим законом разрабатывается система планов развития государства, включающая в себя государственные прогнозы социально-экономического развития Российской Федерации, концепцию социально-экономического развития РФ на 12 лет, среднесрочную программу социально-экономического развития страны и федеральные целевые программы на среднесрочную перспективу, а также индикативный план социально-экономического развития РФ на один год. В рамках данной системы известны приоритеты государства, его цели и возможности их достижения. Основой реализации любых планов являются кадровые ресурсы. Перспективное развитие определяется структурой и численностью трудовых ресурсов.

В условиях директивного планирования в СССР с безусловным удовлетворением экономической потребности достижение планов

обеспечивалось соблюдением различных нормативных соотношений в структуре ресурсов[62, с. 21].

В соответствии с данными нормативами соотношений рабочей силы разной квалификации и планами развития экономики высшей школе выделялись бюджетные средства на подготовку научных кадров по соответствующим специальностям. Планы развития социалистического производства были жестко определены на среднесрочную и долгосрочную перспективы, что создавало детерминированные условия функционирования высшей школы и в частности аспирантуры. При существовавшей системе распределения выпускников, подготовленные научные кадры использовались строго в соответствии с потребностями системы учреждений фундаментальной и прикладной науки, производства. И, наконец, социальные интересы населения учитывались постольку, поскольку они соответствовали экономическим интересам государства, экономической целесообразности. Такой подход программировал систему подготовки научных кадров на длительный период и позволял обеспечить процесс подготовки необходимыми элементами заранее.

Проанализировав и обобщив существующие точки зрения на понятие и содержание профессиональной культуры, нами выделены ее существенные характеристики, которые необходимы, чтобы, во-первых, отграничить данный феномен от близких по смыслу понятий (т.е. придать ему самостоятельный статус) и, во-вторых, содержательно подготовить формулировку нашего авторского понимания профессиональной культуры, адекватную ее природе. Итак, согласно нашего исследования, профессиональная культура: 1) всегда осознана; 2) представляет собой личностное качество специалиста; 3) отражает

устойчивое ценностное отношение к выполняемому виду деятельности; 4) опирается на профессиональные знания, умения, и детерминируется профессионально значимыми личностными качествами; 5) задает стереотипы профессионального поведения; 6) обеспечивает творческое продуктивное преобразование профессиональной среды.

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

Далее, определим понятие «профессиональная культура кадрового потенциала», которая представляет собой один из видов его профессиональной культуры, наряду с коммуникативной, исследовательской, информационной, правовой, предпринимательской, нравственной, технологической и другими.

Несмотря на интерес и широкое распространение, она относится к недостаточно исследованным видам профессиональной деятельности, возможно, в силу ее сложности, слабой структурируемости и творческого характера. Тем не менее, учитывая цель и предмет исследования, считаем необходимым рассмотреть общие теоретические положения проблемы профессиональной деятельности, представленные в научной литературе.

Первым в нашей стране начал заниматься исследованием проблемы рациональной организации деятельности П.М. Керженцев, который в своих работах, уделял внимание систематизации понятийного аппарата данного направления, проецированию зарубежного опыта

научной организации труда на отечественную систему управления производством, определению специфических черт компетентного организатора, выявлению содержания его деятельности (этапов, направлений, методов, средств и т.д.).

Характеристика профессиональной деятельности требует рассмотрения ее внутреннего содержания, но прежде укажем ее основные свойства:

1) организаторская деятельность является свободной, сложной и творческой,

2) она не поддается жесткой регламентации;

3) не дает материального продукта;

4) ее основу составляет взаимодействие;

5) связана организаторская деятельность с постановкой цели и определением на основе личной ответственности способов ее достижения.

В данном вопросе среди ученых пока нет единого мнения. В качестве примера определим некоторые позиции.

Согласно результатам исследования Ю.С. Ценч, которая связывает решение профессиональных задачи с «анализом состояния системы, проектированием ее улучшенной модели, определением цели и программы действий» [250, с. 34], структура профессиональной деятельности должна включать: 1) мотивацию, 2) постановку цели, 3) организацию выполнения действий, 4) контроль выполнения действий, 5) оценку результатов, 6) анализ деятельности [250, с. 31-32].

Чтобы получить реальную картину количественных соотношений образовательных уровней в сегодняшней экономике необходимо проанализировать, соотношение количества обучающихся, прием

обучающихся на разные уровни подготовки специалистов и количество выпускников учебных заведений.[227].Предположим, что: выпускник аспирантуры - это ученый-разработчик; выпускник вуза - это инженер; выпускник среднего специального учебного заведения - техник, а выпускник начального профессионального училища - рабочий. Тогда, получим пропорции между категориями специалистов, которые поддерживала система профессионального образования. За единицу принят выпуск инженеров, остальные категории приводились к выпуску высшей школы.

Это свидетельствует о нескольких тенденциях. Во-первых, наблюдается постоянное снижение веса рабочих и ученых-разработчиков по отношению к инженерному составу. Вес техников имеет тенденцию к плавному увеличению. Сравнение же с пропорциями, выработанными и поддерживаемыми в период планового развития экономики социалистического периода показывает, что система профессионального образования в настоящий период сконцентрирована исключительно на подготовке специалистов с высшим и образованием, в ущерб всем остальным категориям. Последствия этого перекоса проявляются в несоответствии результатов деятельности этой системы запросам экономики, и как следствие безработица и непрофильное трудоустройство среди специалистов инженерного уровня.

По исследовательским данным последнее время система профессионального образования развивалась не соответствуя потребностям экономики как по структуре, так и по качеству подготавливаемых специалистов. Это подтверждает необходимость изменить соотношение в структуре выпуска различных уровней

системы профессионального образования. Именно система государственного регулирования должна активнее осуществлять регулирующую роль, формируя условия, способствующие перераспределению потоков абитуриентов по уровням профессиональной подготовки. Потому что в настоящий период социальная потребность общества не согласуется с экономической потребностью того же общества, выражающейся в структуре спроса рынка труда на специалистов различной квалификации.

Анализируя данные о приеме учащихся на различные уровни обучения, можно отметить подобную тенденцию: растет доля принимаемых в высшие учебные заведения и аспирантуру, падает доля желающих получать начальное и среднее образование. Причем количество желающих получить начальное образование за последние 13 лет сократилось в два раза.

Динамичное развитие экономики, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, структурные изменения в сфере занятости определяют высокие требования к профессиональной квалификации работников. В качестве основного фактора обновления содержания образования выступают тенденции развития экономики и социальной сферы, науки, техники и технологий. Поэтому нельзя в качестве ориентиров для структуризации рабочей силы брать пропорции, разработанные при директивном методе планирования развития экономики. Но и нецелесообразно, а в системном плане, небезопасно (устойчивость экономики, межстрановая конкуренция и т.п.) обеспечивать подготовку специалистов разного уровня, исходя лишь из социальной потребности общества.

Образовательная политика России на современном этапе исходит из необходимости повышения роли образования в развитии общества и государства. Эта роль определяется как задачами перехода России к демократическому обществу с рыночной экономикой, так и мировыми тенденциями развития. В современном мире образование стало одним из важнейших факторов и ресурсов экономического развития, формирования нового качества экономики. В связи с этим важным становится создание системы прогнозирования потребностей рынка труда в кадрах.

Даная точка зрения, по нашему мнению, нуждается в конкретизации именно в третьем компоненте, как основном для профессиональной деятельности и отражающем ее сущностную специфику. По мнению Е.В. Гнидан деятельность по организации должна включать теоретический и практический этапы: теоретический включает стадию планирования и моделирования, а практический – реализацию созданной модели [62, с. 23].

При изучении профессиональной деятельности необходимо разобраться с ее характеристикой и местом в управленческом цикле. Традиционно организаторская деятельность включается в состав деятельности *управленческой*, которая представляет собой непрерывный процесс воздействия на коллектив людей для организации и координации их деятельности в процессе производства для достижения наилучших результатов при наименьших затратах [261, с. 5].

Помимо личностных качеств, эффективность профессиональной деятельности педагога предполагает овладение им целым рядом знаний и умений. Так, в современных исследованиях [42; 52; 91; 117; 173; 176; 190] к профессиональным знаниям относят знания в области мотивации

деятельности подчиненных, специфики взаимодействия, закономерностей психических процессов, развития трудового коллектива и др., а к умениям — мобилизационные, коммуникативные, прогностические, организаторские, диагностические и другие умения.

В частности, основными для профессиональной деятельности педагога называют:

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

Кроме указанных выше свойств, эффективность профессиональной деятельности педагога определяется наличием у него профессиональных способностей, о необходимости развития которых говорят многие ученые. Среди них В.В. Давыдов, Ю.Н. Емельянов, А.Г. Коновалов, Н.Д. Левитов, В.Н. Мясищев и др. К числу профессиональных способностей относят способность разбираться в людях и понимать их (С.В. Кондратьева), воздействовать на психику людей (А.Г. Ковалев), ярко и убедительно говорить (Б.З. Вульф), организовывать себя (Е.А. Никитина), стимулировать и регулировать деятельность других людей (А.Я. Микаберидзе) и др. Соглашаясь с мнением уважаемых ученых о влиянии профессиональных способностей на результативность профессиональной деятельности, отметим, что в теории, и самое главное в практике, проблема разграничения личностных качеств, умений и способностей остается до сих пор актуальной, что стимулирует

продолжающуюся уже много лет дискуссию об их действительном соотношении и показателях проявления.

Однако, в этой сфере отсутствует научно-методическая разработка методологических подходов, которые бы завершались созданием реальной методики определения структуры потребности России в целом, а так же республик и областей в специалистах для обоснования федеральной и региональных составляющих государственного задания на подготовку кадров в системе высшего, среднего и начального профессионального образования.

Для создания конкурентных на мировом рынке предприятий необходимо не только построить современную производственную инфраструктуру, но и довести до уровня мировых стандартов финансирование науки и образования, создать условия для эффективного использования квалифицированного труда и повышения качества человеческого капитала. Развитие системы подготовки НИЖ в высшей школе и ее активное включение в решение кадровых проблем современной экономики страны требуют решения многих задач, в частности:

- проведение научных исследований и организационных мероприятий для повышения эффективности и качества подготовки НПК, в том числе, через создание новых институтов развития;

- разработка и реализация комплекса нормативных правовых и финансово-экономических мер, обеспечивающих консолидацию деятельности федеральных органов исполнительной власти, РАН, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, вузов, промышленных предприятий, корпораций и т.д. для проведения совместных проектов развития системы подготовки кадрового

потенциала.

В ходе исследования было установлено, что совокупности профессиональных личностных качеств, умений и знаний обеспечивает эффективность реализации профессиональной деятельности.

Особую значимость для педагогики в целом, и для развития теории профессиональной подготовки имеет проблема формирования заданного вида профессиональной культуры кадрового потенциала. Поэтому обратимся к исследованиям, в которых сформулированы предложения по организации и осуществлению процесса формирования кадрового потенциала профессионального образования.

Первым шагом на пути решения данной проблемы для многих ученых выступает выбор методологических оснований. Например, Г.В. Нагорнова предлагает использовать деятельностный подход [157, с. 92]; Г.М. Золотарева — системный, культурологический, компетентностный и личностно-деятельностный [98, с. 83]; Л.Н. Доброхотова — культурологический, ценностный, средовой, целостный и контекстный подходы [84, с. 88]. В данном вопросе считаем необходимым отметить, что наиболее привлекательными для предмета нашего исследования являются позиции, в которых подходы выбраны в соответствии с целью исследования и с учетом сущностных характеристик формируемого кадрового потенциала у педагогов профессионального образования.

Как любой педагогический процесс, процесс формирования профессиональной культуры относится к сложным и длительным, эффективность реализации которого полностью зависит от его тщательной разработки и предварительного проектирования с учетом специфики образовательного процесса в вузе, особенностей студентов, наличия необходимых средств. Поэтому, принимая во внимание

реальные условия учебно-воспитательного процесса в вузе, ученые (Н.М. Горяйнова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, Г.В. Нагорнова, С.З. Самаренкина и др.) представляют собственное видение процесса формирования профессиональной культуры через разнообразные по содержанию модели, системы и технологии.

Так, например, один из вариантов технологического подхода к процессу формирования профессиональной культуры приведен в исследовании Г.М. Золотаревой. Действуя в точном соответствии с требованиями к педагогической технологии (диагностичной постановкой цели, этапным представлением содержания, наличием возможностей для коррекционной работы и др.) автором представлена технология, отражающая диалектические связи между всеми аспектами образовательного процесса: методологическим, методическим, теоретическим и практическим [98, с. 83]. Н.М. Горяйнова представила данный процесс формирования у кадрового потенциала культуры в трех последовательно реализуемых этапах: мотивационно-познавательном, операционно-познавательном и практико-ориентированном [67, с. 72].

Предложенный вариант решения проблемы, страдает тем, что указанные этапы не соответствуют этапам педагогического процесса, а выведение автором за пределы процесса формирования управленческой культуры таких важных компонентов как диагностика, оценка и контроль требует дополнительных пояснений. Указанные недостатки могут быть нивелированы при использовании идеи блочного представления процесса, реализованной А.В. Деминой. Автором выделяются целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативный блоки [80, с. 70]. Не устанавливая между перечисленными в работе блоками жесткой связи последовательных

переходов, автору удалось создать убедительную модель, полно и однозначно раскрывающую фактическое содержание педагогических влияний по формированию экологической культуры у будущего педагога и деятельности студентов, воспринимающих эти целенаправленные влияния.

Нестандартный способ решения проблемы формирования коммуникативной культуры у будущих педагогов представлен в исследовании С.З. Самаренкиной [200, с. 50-51]. Помимо цели, задач, закономерностей, принципов, форм, методов и средств, автором введены три ключевых направления работы — теоретическое, нравственно-психологическое и практическое, соответствующие по своему содержанию компонентному составу коммуникативной культуры современных педагогов. Такой подход представляется нам привлекательным, поскольку отражает комплексный и междисциплинарный характер профессиональной культуры и вариативность процесса ее формирования.

Раскрывая свое авторское понимание систематизированного процесса формирования кадрового потенциала профессионального образования, многие исследователи (Я.И. Войтальянова, А.В. Демина, Г.М. Золотарева, С.З. Самаренкина и др.) обращают внимание на принципы его реализации. Так, например, Я.И. Войтальянова выделяет целый ряд принципов, наибольший интерес среди которых представляют принципы социокультурной детерминации профессиональной деятельности педагога; непрерывности и преемственности, способствующей единству теоретической и практической подготовки; целеполагающего включения будущего педагога в инновационную деятельность [52, с. 42-43].

Идеи, заложенные автором, безусловно, имеют значение для корректной организации процесса формирования культуры. В то же время в такой редакции они больше похожи на условия эффективной реализации данного процесса, чем на дидактические принципы. Исключительно объемную совокупность принципов приводит С.З. Самаренкина. Помимо общепедагогических, автором приводятся специфические принципы: признания самооценности и индивидуальности траектории профессионального становления личности, контроля и самоконтроля, интеграции и др. [200, с. 50]. Г.М. Золотарева строит процесс формирования профессиональной культуры кадрового потенциала с учетом принципов диагностической направленности, логического построения материала, полифункциональности и др. [23 с. 85].

Логически верный подход к определению принципов через указание их обще дидактических и специфических видов, позволил систематизировать совокупность выявленных принципов, а нам — увидеть реальный авторский вклад в развитие теории профессиональной подготовки кадрового потенциала, и оценить его теоретическую значимость.

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

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

Существенное значение для полноценного исследования любого педагогического явления имеет проблема определения критериев эффективности его реализации в условиях современного образования. Опираясь на данное положение, учеными осуществляется интенсивный поиск критериев и показателей для определения степени сформированности у кадрового потенциала профессиональной культуры.

Показателями сформированности профессиональной культуры педагога Е.В. Гнидан считает знания, ценностное отношение и продуктивность (креативность) [62, с. 29]. В.В. Корсаков приводит более широкий перечень критериев — когнитивный, мотивационный, операционный и креативный [124, с. 143]. Идея установления связи компонентов культуры с критериями ее сформированности реализована в работе Л.Н. Доброхотовой. Если систематизировать авторские

предложения, то в обобщенном виде нравственную культуру характеризуют знания, умения, ценностные ориентации и личностные качества [84, с. 38]. Аналогичное соотношение компонентов культуры с критериями реализовано в исследованиях А.Х. Чупанова, который выделяет когнитивный, мотивационно-потребностный и деятельностно-практический критерии [256, с. 133], Ч.Ф. Валиуллиной, использующей когнитивный, потребностно-мотивационный и поведенческий критерии [42, с. 77] и др.

Оценив данную идею с точки зрения обеспечения методологического единства теоретической и экспериментальной частей исследования, мы пришли к заключению о ее безусловной продуктивности: обосновав состав культуры через характеризующие ее показатели, вполне логично осуществить экспериментальную проверку, используя именно эти характеристики.

Подводя итоги обзора научной литературы и имеющегося опыта, отметим, что, формирование кадрового потенциала профессионального образования предполагает создание такой среды, в которой будет происходить непрерывное движение подготовки кадрового потенциала к заданной цели, которую характеризуют необходимый уровень сформированности ценностных ориентаций, знаний, умений и профессионально значимых личностных качеств.

Исходя из понимания формирования кадрового потенциала как внутриличностного процесса, мы пришли к следующей его трактовке: формирование кадрового потенциала— это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании систематизированного процесса и достижение диалектического единства ее составляющих в специально

организованном для этого учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки кадрового потенциала.

Таким образом, анализ состояния исследуемой нами проблемы показал, что, во-первых, она является одной из наиболее актуальных и слабо разработанных, во-вторых, для ее решения в научно-педагогическом арсенале накоплен достаточный опыт, что подтверждается обширностью ее теоретических аспектов, в-третьих, решение данной проблемы продуктивно при построении систематизированного процесса формирования кадрового потенциала.

1.5. Современные институциональные преобразования высшей школы России

Распад отраслевой системы управления народным хозяйством в 90-е годы, резкое падение уровня промышленного производства, банкротство и ликвидация многих предприятий привели к значительным изменениям в системе профессионального образования и подготовке научных и научно-педагогических кадров.

В эти годы сложились системы негосударственного высшего образования, высшего и дополнительного профессионального образования, которые представляют собой симбиоз остатков советской и элементов образовательной системы рыночной экономики.

Резкое снижение финансирования системы государственного высшего образования, фактически закрепленный властями принцип «Мы не можем дать вам деньги, мы дадим вам свободу» привели не только к широкой автономии вузов и переименованию большинства вузов в университеты и академии, но и росту платного образования в государственных вузах.

В условиях зарождения новой социально-экономической формации в России стремление руководителей спасти и сохранить вузы привело к их диверсификации. Многие вузы преобразовались в университеты, открыли направления подготовки по экономическим, юридическим и другим специальностям без достаточных на то оснований. В то же время набор на технические и инженерные специальности сократился в двое.

Увеличение набора студентов, аспирантов, не сопровождаемое адекватным увеличением численности профессорско-преподавательского и учебно-вспомогательного персонала, в отсутствие соответствующей учебной и научно-методической базы привело к значительному падению качества подготовки специалистов.

Увеличение числа платных студентов дало вузам дополнительный доход, сопоставимый с бюджетным финансированием. Развитие платного обучения помогло государственным вузам увеличить набор студентов и сохранить преподавательский контингент [2, 7, 17, 80, 153, 167].

В это время началось создание нормативной правовой базы системы образования и науки: приняты законы «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», «О науке и научно-технической политике», «Типовое положение о вузе» и др.

Наука в высшей школе в эти годы характеризовалась следующими основными факторами [175]:

- государство направляет в научно-техническую сферу менее одного процента валового продукта, при этом страна увеличивает отставание от развитых стран;

- объем бюджетных расходов на науку в эти годы не превышает

1,8% расходной части бюджета (законодательно предусмотрено не менее 4%);

- происходит резкое падение (практически до нуля) объемов хоздоговорных работ вузов с народнохозяйственным комплексом страны.

Основной задачей в эти годы руководство системы образования страны и вузов видело в сохранении самих вузов и вузовской науки. Несмотря на все то, что было сделано для сохранения кадрового потенциала высшей школы, произошло значительное снижение престижности труда научного работника в вузе. Он был превращен в фактически временно работающего сотрудника вуза. Крайне низкий уровень заработной платы профессорско-преподавательского состава и особенно штатных научных сотрудников привели к переходу значительной части активных научных сотрудников и преподавателей вузов в другие сферы деятельности.

Но при этом продолжилось увеличение технологического разрыва с развитыми странами и снижение конкурентоспособности отечественного высшего образования большинства вузов. Усилились тенденции «академической мобильности» молодежи с целью получения высшего образования за рубежом. Произошло снижение рождаемости и уменьшение конкурса при поступлении в вузы.

Слабая материально-техническая база многих технических вузов, низкая оплата труда, нередко недостаточная квалификация и старение преподавательских кадров, снижение общественного статуса ученого-педагога усугубляли ситуацию в вузах.

Несмотря на ряд негативных изменений, произошедших в течение последних лет, выпускники вузов продолжают пользоваться

определенным спросом, как на внутреннем, так и на международном рынках труда. Наметился рост численности иностранных студентов, получающих высшее образование в Российской Федерации. По данным Госкомстата в последнее десятилетие численность иностранных студентов и студентов из бывших союзных республик (страны СНГ) значительно возросла. Это говорит о развитии системы высшего образования.

Превращение ведущих технических вузов в университеты привело к усилению фундаментальной подготовки, что позволило удержать в них достаточно высокий уровень образования. Многие из них сохранили сотрудничество с предприятиями, создавая с ними базовые кафедры, учебно-научные лаборатории, студенческие конструкторско-технологические бюро, различные центры и т. д.

Промышленность требует от вузов их адаптации к быстро изменяющимся условиям, которые диктует конкурентная среда и международная интеграция проектировщиков и производителей. Совершенно очевидно, что вузы должны обеспечить опережающее образование, чтобы не оказаться на обочине. Развитие международных связей ведущих вузов привело к мониторингу качества образования в них.

В эти годы Минобразования России начало работу по серьезному расширению сотрудничества с отраслями с целью развития прикладных научных исследований, опытно-конструкторских разработок и современной деятельности. Были заключены соглашения о совместной деятельности с крупными предприятиями, корпорациями и отраслями, такими как Минатом, Газпром и др., разработаны программы

взаимодействия, предусматривающие совместное финансирование по конкретным проектам, в первую очередь, инновационным.

Система образования начала превращаться в равноправного партнера как отрасль, обеспечивающая развитие экономики. На собрании научной общественности высшей школы России, было отмечено, что необходимо перейти от этапа сохранения к этапу развития науки в высшей школе [175]. Тогда же были сформулированы задачи создания федеральных исследовательских университетов для научного и кадрового обеспечения инновационного прорыва страны[140].

В первую очередь, за кадровое обеспечение научного, научно-технического и инновационного развития страны отвечают государственные вузы - высшие учебные заведения технического, технологического и естественнонаучного профилей. Даже при значительном количестве научно исследовательских институтов, включая академические, участвующих в подготовке аспирантов и докторантов, их удельная численность незначительна по сравнению с вузами[154].

Деятельность аспирантуры значительно выросла за последнее время. Количество защитившихся увеличилось в три раза. Эффективность деятельности аспирантуры - отношение числа выпущенных из аспирантуры с защитой диссертации к общему выпуску. Показатели деятельности докторантуры также имеют положительную тенденцию роста по всем показателям. Эффективность деятельности докторантуры немного выше, чем в аспирантуре и составляет около 40%.

Подготовка научно-педагогических кадров производится также и в аспирантурах и докторантурах научно-исследовательских институтов.

Однако, подготовка научных кадров через аспирантуры и докторантуры научно-исследовательских институтов, в основном, отражает удовлетворение потребности научно-исследовательских организаций и других структур в этих кадрах. Подготовка кадрового потенциала через аспирантуры и докторантуры вузов должна покрывать потребности в них не только высших учебных заведений, но и реального сектора экономики.

В последнее время в секторе послевузовского образования сложилась и закрепились платная форма подготовки научных работников. В первую очередь, это специалисты экономического, юридического и технического профилей. Надо сказать, что вузовская система подготовки научно-педагогических кадров адаптировалась к новым условиям дефицита финансовых средств более успешно, нежели аналогичная система подготовки в научно-исследовательских организациях. Заметно изменилось распределение аспирантов и докторантов по отраслям наук. За последние годы более высокими темпами растет прием по экономическим и социально-гуманитарным отраслям знаний. За последние годы существенно изменилась территориальная структура выпуска из аспирантуры и докторантуры. В России основная часть научного потенциала сосредоточена в Москве и С-Петербурге, там же находятся ведущие вузы, туда же направляются основные научные и инвестиционные средства. На сегодняшний момент можно констатировать отсутствие системы подготовки научных и научно-педагогических кадров как единой стратифицированной взаимоувязанной системы.

Развитие кадрового потенциала - важнейшая задача инновационного развития страны. Отсутствие системного подхода и

действенных преобразований системы подготовки кадров, неэффективное управление, тождественность науки и стимула получения ученой степени привели, в частности, к следующим проблемам:

- дисбалансу основных звеньев в подготовке и аттестации, излишней формализации процедурных требований к кандидатским и докторским диссертациям, долговременному стабильно низкому уровню защит диссертационных работ в установленные сроки;

- низкому уровню использования в экономике научных разработок и проектов; крайне малому количеству научных статей и международных патентов за рубежом; недостаточной конкурентоспособности высшей школы и науки,;

- престижности преподавательского и научного труда, оттоку высококвалифицированных кадров в коммерческую и иные сферы деятельности;

- снижению социального статуса и мобильности профессорско-преподавательского состава; дефициту научно-педагогических кадров и старению штатного научно-преподавательского состава вузов, особенно в технических вузах, отвечающих за инновационное развитие страны.

Видя эти проблемы, возникает вопрос о возможностях всей высшей школы страны готовить научные кадры современного уровня и в требуемом количестве по приоритетным направлениям. За последнее время высшая школа потеряла значительную часть научно-педагогических кадров, и имеет во многом устаревшую материально-техническую базу, а так же, в ней произошло снижение морально-материальных стимулов закрепления молодых ученых и преподавателей в образовательном пространстве. Все это говорит о системном кризисе

научной работы в вузах страны. Не лучше положение с научными исследованиями в вузах и других ведомств. Лишь небольшая группа ведущих вузов страны активно участвует в научных исследованиях, при этом в третьи вузе функционирует аспирантура и докторантура.

Одна из главных задач создания современной экономики — формирование кадрового потенциала профессионального образования. Поэтому в качестве организационной основы государственной политики принята Федеральная целевая программа «Научные и научно-педагогические кадры современной России ». Ее задачей является создание условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических кадров в ведущих вузах, их закрепления в сфере науки, образования и высоких технологий. Она должна представлять комплекс взаимоувязанных по ресурсам и срокам мероприятий, направленных на развитие структуры и технологии подготовки научно-педагогических кадров, институциональные преобразования, совершенствование управления, организационно-правовых форм и финансово-экономических механизмов.

Конечно, в советское время осуществлялась поддержка ведущих вузов: вводились дополнительные инвестиции, учебная нагрузка преподавателей была ниже, создавались отраслевые лаборатории со штатной численностью научных сотрудников и др. Такая же поддержка была и в вузах союзных республик. В 90-е годы и по нынешнее время сохранились преференции по отношению к университетам, имеющим общепризнанные научные школы и являющимся памятниками культурного наследия. Они имеют дополнительное бюджетное финансирование и сниженную учебную нагрузку профессорско-преподавательского состава.

В последние годы, государством были сделаны некоторые шаги на пути институциональных преобразований высшей школы. В первую очередь, это принятие закона «Об автономных некоммерческих организациях», что позволяет коллективам вузов принять решение и выбрать организационно-правовую форму своего дальнейшего существования и развития, и открывает путь к серьезным институциональным преобразованиям высшей школы России.

В это же время начинаются институциональные преобразования, связанные с выделением группы лидеров - федеральных и национальных исследовательских университетов, которые должны по темпам развития, организации учебного процесса и научно-современной деятельности войти в группу ведущих мировых университетов. Следующая группа вузов будет демонстрировать инновационный характер своей деятельности и хорошие темпы развития.

Это передовые вузы, которые в различных сегментах научно-образовательного и инновационного процессов смогут конкурировать с лидерами, создавая точки технологического роста. Очевидно, прочие вузы, занимаясь традиционной подготовкой студентов, объективно выполняя важную роль в социально-экономическом развитии своих регионов, тем не менее, будут в основном потреблять разработки, достигнутые лидерами.

Целью преобразования существующих вузов в федеральные и национальные исследовательские университеты должно быть решение следующих важных задач: преодоление отставания от ведущих зарубежных вузов, текущее обеспечение квалифицированными кадрами, научными исследованиями крупных регионов и отраслей народного хозяйства.

В настоящее время федеральные университеты сформированы в Южном и Сибирском федеральных округах, появится такой вуз на Дальнем Востоке России. Очевидна еще одна важная цель формирования таких университетов в федеральных округах. Ведущий вуз высокого уровня в федеральном округе повышает академическую мобильность и возможность социального лифта для молодежи крупного региона, снижает социальную напряженность в среде талантливой молодежи[25, 26].

На сегодняшний день успешно формируется методологическая и нормативная правовая база федеральных и национальных исследовательских университетов.

ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

1. Проблема формирования у современного менеджера организаторской культуры, актуальность которой вызвана, в первую очередь, возрастающими требованиями к качеству профессиональной подготовки современного менеджера, способных действовать в новых экономических условиях и обеспечивать их совершенствование; необходимостью создания теоретических основ формирования современного менеджера в процессе их профессиональной подготовки в вузе; необходимостью разработки соответствующего технологического аппарата для эффективного формирования у современных менеджеров организаторской культуры, до настоящего времени остается слабоизученной.

2. Историография проблемы формирования современного менеджера включает три основных этапа: I этап (с 1946 г. до начала 90-х гг. XX века) — проблема не является предметом научного изучения; в

стране создана сеть учреждений по подготовке руководящих кадров и накоплен определенный опыт ее осуществления; II этап (с начала 90-х гг. XX века до начала XXI века) — появление научного интереса к профессиональной культуре менеджера, как педагогической проблеме; начинает осуществляться профессиональная подготовка менеджеров, профессиональная культура менеджера стала осознаваться, как важнейшая составляющая его личности; III этап (с начала XXI века до настоящего времени) — комплексное исследование проблемы формирования профессиональной культуры, выдвижение в разряд актуальных проблемы формирования организаторской культуры.

3. Профессиональная культура представляет собой личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды.

4. Профессиональная культура всегда осознана; представляет собой личностное качество специалиста; отражает устойчивое ценностное отношение к выполняемому виду деятельности; опирается на профессиональные знания, умения, и детерминируется профессионально значимыми личностными качествами; задает стереотипы профессионального поведения; обеспечивает творческое продуктивное преобразование профессиональной среды.

5. Профессиональная деятельность менеджера отличается сложностью, полисубъектностью, полинаучностью, интенсивностью, коммуникативностью, вероятностностью результата, процессным и творческим характером, экономической рискованностью.

6. Организаторская деятельность представляет собой вид профессионально-управленческой деятельности менеджера, направленной на объединение людей по достижению общей цели, состоящей в персонализации задач, распределении полномочий и ресурсов на основе обратной связи.

7. Организаторская культура современного менеджера — это вид его профессиональной культуры, обеспечивающей продуктивную реализацию организаторской деятельности. Как результат профессионального становления современного менеджера, организаторская культура не возникает самостоятельно и требует специальной организации процесса по ее формированию.

8. Формирование современного менеджера— это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих в специально организованном для этого учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки современного менеджера.

9. Решение исследуемой проблемы предполагает обоснование и разработку специальной системы формирования современного менеджера, построение которой требует учета специфики организаторской деятельности и образовательного процесса в современном вузе.

ГЛАВА 2. НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЕ ПОЛОЖЕНИЕ ФОРМИРОВАНИЯ САМОРАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА

2.1. Основы формирования саморазвития современного менеджера

Представленные в данной главе концептуальные задачи формирования и развития единой федерально-региональной систематизированного процесса управления подготовкой научно-педагогических персонала и формирование саморазвития персонала(далее концепция) отражают идею системной реализации преобразований в этой сфере. Концепция определяет цели, задачи, основные направления и содержание деятельности по дальнейшему совершенствованию подготовки научных и научно-педагогических кадров.

Сформулируем глобальную цель управления подготовкой научно-педагогических кадров и формирование саморазвития персонала. Направления научных исследований и инновационной деятельности при кадровой подготовке определяются приоритетами государственной политики.

Система управления формирования саморазвития персонала и подготовки научных и научно-педагогических кадров в высшей школе страны рассмотрена в ряде работ [16, 20, 24, 51, 53, 69 и др.].

Основные принципы систематизированного процесса формирования саморазвития персонала профессионального образования предполагает направленное его изменение и реализуется:

в проведении фундаментальных, поисковых и прикладных исследований по широкому спектру направлений развития науки;

- в сочетании исследований с конкурентоспособными инновационными разработками, расширении международной интеграции в этой области;

- в единстве научного и образовательного процессов, интеграции науки и образования в международное сообщество и т.п.;

- поддержке разработок в сфере высоких технологий с целью производства на их основе товаров и услуг и выхода на внутренние и внешние рынки, создание условий для привлечения зарубежных инвестиций;

- приоритетности развития научно-методологических исследований, направленных на совершенствование самой системы образования, улучшение содержания образования, качества подготовки и повышения квалификации научно-педагогических персонала;

- поддержке развития инновационного мышления научных персонала как способности к нестандартным решениям в любой сфере человеческой деятельности.

Решения возникают как следствие функционально-аналитического подхода, так и эвристически, и они могут быть осуществлены только при наличии специалистов, обладающих необходимыми знаниями и навыками их применения. Появляется необходимость изменений в подготовке персонала, что и обеспечивается в ходе модернизации образования. Измеряемая от какого-то уровня, она может проводиться различными темпами, что окажет соответствующее влияние на эффективность затрат и качество развития системы в целом.

В силу сказанного, наличие инновационного мышления рассматривается в качестве первой предпосылки к опережающему развитию образования. Инновационное мышление имеет генетические

корни, но оно может и должно быть объектом воспитания и специальной подготовки; в системности кадровой подготовки и формирование саморазвития персонала, определяемой как условие эффективности проводимых мероприятий. Она означает недопустимость внимания какой-либо одной, пусть весьма важной его стороне. В экономике и в обществе в целом существует всеобщая связь между явлениями и процессами.

Практическая реализация задачи затрагивает множество ее направлений и требует балансовой согласованности, как предпринимаемых действий, так и требуемых ресурсов. Системность должна обеспечиваться с учетом всего многообразия прямых и обратных связей. Отсутствие или недостаточность учета служат причиной потери эффекта, а иногда и модернизации образования в целом.

Это хорошо видно:

- на примерах компьютерного и программного обеспечения в системе образования, несбалансированности математической и специально-прикладной подготовки студентов и учащихся;

- в динамике развития, которая определяет соответствие динамики роста квалификационного уровня специалистов и динамики развития общества (отказ от развития саморазвития персонала означает снижение квалификационного уровня специалистов и отставание в развитии общества);

- в обеспечении реальной конкуренции при формировании научных, научно-технических, инновационных и иных программ и грантов.

Принцип целостности и полноты предполагает, что одним из основных свойств систематизированного процесса является ее целостность и полнота действий для достижения целей и реализуется:

- в необходимости участия в научно-исследовательской работе всех субъектов образовательного процесса, а именно: студентов, аспирантов, докторантов, профессорско-преподавательского состава и научных работников;

- в целенаправленной поддержке ведущих ученых, научных коллективов, научных и научно-педагогических школ, способных обеспечить опережающий уровень образования и научных исследований и развитие научно-технического творчества молодежи;

- в необходимости выполнения условия: развитие невозможно в случае, если требования предъявляются к контингенту обучаемых, обладающих уровнем знаний, адекватных предыдущему этапу развития науки, техники и технологий.

Обучающиеся должны быть готовы к восприятию новых знаний благодаря усилиям предыдущих обучающих структур. Если такого соответствия нет, то развитие окажется без необходимого информационного «фундамента» и, следовательно, нерезультативным;

- в необходимости определения масштабности преобразований в формировании процесса саморазвития персонала, который определяется спросом на новое качество знаний, умений и навыков персонала и потребностью страны в новых наукоемких технологиях;

- связывает спрос на новый продукт, реальную потребность в технологических изменениях и соответствующую им кадровую обеспеченность.

Указанное положение реализуется в рыночных условиях, когда

наличие нового продукта не обеспечено спросом, позволяющим организовать экономически эффективное производство. Поэтому масштабная подготовка может оказаться неоправданной;

- в необходимости безопасности последствий преобразований и соблюдении превентивных мер по поводу риска и возможного ущерба при проведении преобразований (отрицательная обратная связь). Любое проводимое крупномасштабное мероприятие в народном хозяйстве (в экономике, отрасли, регионе и т.п.) должно отвечать требованиям безопасности для населения, окружающей среды и животного мира.

Принцип научной и экономической обоснованности означает, что подходы к управлению подготовкой научно-педагогических кадров и развитием саморазвития персонала должны быть научно обоснованы, чтобы обеспечить достижение - планируемого результата в заданном временном интервале с минимальными затратами ресурсов. Они реализуются через параметры эффективности, ранжирования приоритетов и др.

Эффективность определяется ростом отдачи сопровождающих ее инвестиций по всему их комплексу с соответствующим эффектом, проявляющимся как в самой отрасли «образование», так и в других отраслях-потребителях персонала (имманентность роста эффективности затрат содержанию понятия «опережающее развитие»).

Эффективность требует синхронизации опережающего развития саморазвития персонала и подготовки научно-педагогических кадров с приоритетами научных направлений и наукоемкими (критическими) технологиями, системной подготовки ее мероприятий, например, концентрации ресурсов на тех или иных приоритетных направлениях

исследований, проведения полного цикла исследований и разработок, заканчивающихся созданием готовой продукции[21; 25; 56].

Если подготовка научно педагогических кадров резко ушла вперед по сравнению с отмеченными приоритетами («шаг через ступеньку»), то преимущества такого опережающего образования не будут реализованы в конкретных приложениях. Если же она «запаздывает», то это свидетельствует об отставании в освоении достижений научно-технического прогресса. Синхронизация в данном случае означает, что к моменту технологической готовности к практическому использованию достижений науки и техники, оно будет обеспечено готовностью персонала в той или иной конкретной области.

Важным параметром является ранжирование приоритетов направлений развития по степени убывания их инновационно - стоимостного потенциала. Идеальный случай — одновременное обеспечение опережающего развития подготовки научно педагогических кадров по всем возможным направлениям — оказывается недостижимым. Поэтому необходимо определение приоритетных, ключевых направлений. Здесь возможно появление оптимизационных задач со всем набором сопутствующих проблем, таких как: выбор целевой функции, критериев оптимальности, учет фактора времени и т. д.

При сопоставимости всех прочих данных в качестве приоритетных направлений должны рассматриваться те, которые обладают максимальным инновационно-стоимостным потенциалом. Кроме того, продолжительность преобразований системы подготовки научно-педагогических кадров должна быть увязана с продолжительностью циклов научно-технического прогресса, иначе нарушается требование

кадровой обеспеченности разработки и освоения научно-технических достижений.

В целях повышения эффективности преобразований требуется проработка соответствующих мероприятий, которые повлекут дополнительные затраты на проектирование нескольких вариантов и дальнейший выбор оптимального из них согласно принятым критериям[16; 19; 25].

Возможность и необходимость преобразований, создание многообразных организационных форм и структур предполагает, что их количество в системе должно быть минимальным, но достаточным для достижения цели, не допуская превращения любых реформ в самоцель, например:

- институциональные, структурные и т.п. преобразования осуществляются так часто, как это необходимо и так редко, как это возможно с учетом соотношения затрат и эффекта;

- изменение приоритетов научных направлений и путей инновационного развития страны влечет за собой обновление структуры, и содержания, расширение объема знаний и интенсификацию образовательных технологий и т.д. Именно поэтому применена прагматическая формула, определяющая частоту и необходимость преобразований с учетом соотношения затрат и эффекта.

Принцип социальной ответственности означает признание и обязательный учет социальных приоритетов при анализе и выборе решений. Данный принцип, прежде всего, распространяется на принятие решений в области реформирования кадровой структуры, преемственности поколений, мотивации труда и другие элементы системы.

Например, необходимость преодоления психологических барьеров при подготовке и проведении мероприятий. Они могут вызывать отторжение предполагаемых образовательных инноваций из-за их сложности и трудоемкости, из-за отсутствия готовности к их восприятию, из-за определенного консерватизма профессорско-преподавательского состава в целом, из-за уверенности в незаменимости существующих положений и т.д.

Учет этого принципа важен, даже казалось бы в далеких сферах, но в реальных условиях. Например, развитие правовой базы науки, регулирующей правоотношения в процессе создания объектов промышленной и интеллектуальной собственности, на наш взгляд, должно учитывать этот принцип. Так, закрепление авторских прав на интеллектуальную собственность за разработчиками научно-технических инноваций привело к их резкому росту в ряде стран и способствовало созданию там «экономики знаний».

Подготовка научных кадров представляет собой процесс переплетения и взаимовлияния образовательной подготовки (база для создания квалификационного уровня аспиранта) и исследовательской работы, курируемой научным руководителем (база для выработки навыков ведения самостоятельных научных исследований).

Сегодня определяющая роль в совершенствовании системы подготовки научно-педагогических кадров принадлежит государству. Именно государство реализует функцию организации образования. На наш взгляд необходимо усиление роли профессионального сообщества в изменении существующей системы подготовки молодых специалистов.

Очевидно, что в настоящее время основными задачами федерального органа управления являются:

-разработка государственной политики в области подготовки научно-педагогических кадров, отвечающей стратегическим задачам развития страны;

-установление структуры подготовки и порядка аттестации научно педагогических кадров, организационно-правовых основ, форм и методов;

-создание эффективной системы управления подготовкой научных и научно-педагогических кадров для нужд образования и науки, экономики, социальной сферы и т.д.;

-общие целевые установки по организации, номенклатуре и объемам подготовки (в целом и по ведомствам), финансированию и материально-техническому обеспечению подготовки научно-педагогических кадров;

-ресурсное обеспечение деятельности учреждений, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров, создание системы стимулирования для повышения научного потенциала сотрудников;

-конкретные задачи подведомственным вузам, НИИ и другим учреждениям по подготовке специалистов высшей научной квалификации в требуемом количестве;

-содержание и порядок сбора, обработки и анализа информации, необходимой для оперативного управления деятельностью системы подготовки научно-педагогических кадров и разработки перспектив ее развития[16; 25; 237].

Развитие системы подготовки требует адекватной политики и управленческих решений. Представим возможную схему

систематизированного процесса по подготовке научно-педагогических кадров и формирование саморазвития персонала.

В нем формулируются цели и мероприятия для их достижения в виде соответствующих модулей.

Модуль 1. Целеполагание. Операции:

1. Формулирование целей и задач подготовки и формирование саморазвития персонала.

2. Ситуационный анализ и прогноз, экспертная оценка и обсуждение альтернативных предложений, достижение согласия в общественных профессиональных группах по их поводу. Разработка и утверждение концепции развития саморазвития персонала и подготовки научно-педагогических кадров.

3. Детализация выбранной политики. Разработка и утверждение программ по направлениям действий и плана реализации концепции. Корректировка программ при необходимости.

Модуль 2. Нормативная база Операции:

4. Подготовка нормативной правовой базы для обоснования необходимых институциональных и структурных преобразований, затрат (с учетом их разновидностей и структуры) и т.п.

Модуль 3. Управление и координация Операции:

5. Выбор приоритетов по направлениям развития.

6. Создание государственно-общественных, методических, координирующих и иных Советов по направлениям.

7. Распределение финансирования на подготовку научно-педагогических кадров с учетом источников бюджетных и внебюджетных средств.

8. Постановка задач и утверждение сроков работ по направлениям.

Подписание договоров с исполнителями.

9. Решение о достижении сформулированных целей и задач и дальнейшем развитии систематизированного процесса.

Модуль 4. Мониторинг Операции:

10. Создание и поддержание информационной базы.

11. Постоянный мониторинг, анализ и оценка результатов работ, подготовка необходимых управленческих решений.

Методическое обеспечение каждого Модуля (этапа) требует определения его задач и исполнителей, формулировки требований к базам данных, необходимым нормам и нормативам; проведения анализа конъюнктуры спроса и определения состава научных специальностей, по которым требуется подготовка персонала (включая оценку устойчивости конъюнктуры). Также требуется определить механизмы решения задач каждого этапа. Множество признаков, по которым можно производить оценки, например, общенаучная квалификация, информационная, психологическая и т.п., требует учета соответствующих им параметров.

Управленческие решения при реализации данной схемы должны быть ориентированы на достижение следующих основных результатов (блок «целеполагание»):

- обеспечение страны конкурентоспособными кадрами для реализации приоритетных научных направлений и высоких технологий, выхода в мировые лидеры по ряду наукоемких технологий;

- повышение качества системы управления подготовкой педагогических кадров путем необходимых структурных изменений и институциональных преобразований;

- повышение активности научно-педагогического потенциала и

уровня благосостояния профессорско-преподавательского и научного персонала российской высшей школы.

Одна из главных задач создания инновационной экономики — формирования саморазвития персонала. Поэтому в качестве организационной основы государственной политики Правительством РФ принята Федеральная целевая программа (ФЦП) «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России». Ее задачей является создание условий для эффективного воспроизводства научных и научно-педагогических персонала, их закрепления в сфере науки, образования и высоких технологий.

Она должна представлять комплекс взаимоувязанных по ресурсам и срокам мероприятий, направленных на развитие структуры и технологии подготовки научно-педагогических кадров, институциональные преобразования, совершенствование управления, организационно-правовых форм и финансово-экономических механизмов.

Финансирование является определяющим фактором развития науки, в том числе и обеспечения ее необходимыми кадрами. В силу ограниченности данного ресурса и невозможности поддерживать на достойном уровне подготовку научно-педагогических кадров во всех учреждениях, ныне имеющих аспирантуру, необходимо определить «точки роста», и основные финансовые потоки направить в организации, выполняющие эту роль. Очевидно, что и вопросы роста фондовооруженности научных исследований в вузах России должны быть увязаны с работой в вузе авторитетных научных школ и эффективностью подготовки научно-педагогических кадров.

Развитие систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров в высшей школе и ее активное включение в

решение кадровых проблем инновационной экономики страны требуют решения новых задач, в частности:

- проведение научных исследований и организационных мероприятий для повышения эффективности и качества подготовки НИЖ, в том числе, создание новых институтов развития;

- разработка и реализация комплекса нормативных правовых и финансово-экономических мер, обеспечивающих консолидацию деятельности федеральных органов исполнительной власти, органов государственной власти субъектов Российской Федерации, вузов, промышленных предприятий, корпораций и т.д. для проведения совместных проектов развития системы подготовки научно-педагогических кадров;

- распространение взглядов общества на подготовку научно-педагогических кадров как национальной задачи повышения эффективности экономики и создания наукоемких технологий.

На основе новых методов социального управления, прогнозирования, современных информационных технологий должна быть сформирована система концептуального планирования и управления подготовкой саморазвития персонала на различных уровнях.

Очевидно, для этого необходимо сформировать стратифицированную государственно-общественную модель управления, разделив ее на три подсистемы:

- Уровень ведущего вуза: *«опорного»* - национального исследовательского университета, или *«узлового»* университета региона, осуществляющего подготовку научно-педагогических кадров в значительных объемах и координацию вузов и научных организаций региона ;

-уровень крупного региона;

-уровень страны с учетом всех организаций, осуществляющих подготовку научных персонала и их аттестацию.

Мы не выделяем в отдельный уровень управления регионы с небольшими вузами и научными организациями, осуществляющими низкоэффективную подготовку аспирантов и обладающих морально устаревшей материально-технической базой для проведения научных работ, особенно в области наукоемких междисциплинарных исследований. Очевидно, что принципиальным в подобных случаях является решение о пересмотре Государственного плана приема в аспирантуру за счет средств федерального бюджета для организаций с низкой эффективностью аспирантуры. Оно потребует:

во-первых, принятия решения о целесообразности существования в них аспирантуры и последовательном прекращении приема в нее;

во-вторых, выделения целевых мест для данного региона в аспирантуре и докторантуре ведущих вузов и научных организаций страны;

в-третьих, решения вопроса о статусе этих вузов (университет и академия, в аккредитационном модуле которых имеется обязательный показатель - «наличие аспирантуры и докторантуры»).

При таком подходе помимо улучшения качества подготовки, возрастет академическая мобильность способной научной молодежи. При отсутствии в регионе опорного или узлового вуза в Совете ректоров вузов с участием представителей региональной администрации должны периодически (не реже одного раза в год) рассматриваться вопросы развития саморазвития персонала с формированием проекта сводной заявки на подготовку научно-педагогических кадров. Заявка потребности региона в научно-педагогических кадрах в разрезе вузов и

научных организаций должна быть утверждена руководителем исполнительной власти региона.

Формирование ежегодной потребности в кадрах нового формата основывается на прогнозе общей и дополнительной потребности экономики страны в научно-педагогических кадрах высшей квалификации на среднесрочную и долгосрочную перспективы. Границы процедуры прогнозирования потребности обозначены на его контекстной диаграмме. Прогнозирование инициируется необходимостью ежегодного формирования плана приема в аспирантуру.

Результат процедуры прогнозирования - прогнозы потребностей в научно-педагогических кадрах для экономики в целом, и для их подготовки в частности.

Влияние на прогноз оказывают различные планы и программы развития экономики, территорий, ведущих предприятий. Их мы рассматриваем в качестве «управлений» процесса.

Процедура прогнозирования должна предшествовать процедуре формирования годового государственного плана подготовки. Основываясь на принципе скользящего планирования, данная процедура должна проводиться ежегодно, так как ряд используемых для прогноза показателей постоянно изменяется.

На основании полученных данных и прогноза общей потребности в научно педагогических кадрах рассчитываются прогнозы дополнительной потребности в отраслевом разрезе и прогноз общей потребности в научных руководителях по направлениям науки.

Представленные в данной главе *концептуальные задачи* формирования и развития единого федерально-регионального систематизированного процесса управления подготовкой научно-

педагогических кадров и формирование саморазвития персонала (далее концепция) отражают идею системной реализации преобразований в этой сфере. Концепция определяет цели, задачи, основные направления и содержание деятельности по дальнейшему совершенствованию подготовки научных и научно-педагогических кадров.

В рамках концепции основными целями систематизированного процесса подготовки научных кадров являются:

1. Формирование саморазвития персонала обеспечения долгосрочных конкурентных преимуществ для приоритетных направлений развития науки и техники как страны в целом, так и ее отдельных регионов.

2. Поддержание необходимого уровня кадрового обеспечения систематизированного процесса высшей школы по всем научным специальностям в рамках самосохранения систематизированного процесса подготовки специалистов для народного хозяйства.

3. Удовлетворение социальных потребностей общества в получении послевузовского образования по имеющимся научным специальностям.

Концепция основывается на следующих базовых концептах:

- ориентация систематизированного процесса подготовки научных кадров на результат, поддерживающий общественно значимые цели;

- оценка степени достижения поставленных перед системой подготовки целей;

- мониторинг эффективности расходования государственных средств и средств диверсифицированного бюджета систематизированного процесса саморазвития персонала;

- возможность оперативного управления результатам систематизированного процесса подготовки саморазвития персонала;
- поддержание необходимого уровня материально-технической базы систематизированного процесса подготовки научных кадров для получения запланированного результата;
- сетевая организация взаимоотношений учреждений и организаций, осуществляющих подготовку научных кадров;
- концентрация ресурсов и средств в точках роста;
- соответствие узлов сетевой организации научно-образовательной деятельности и точек роста экономики страны и регионов;
- противодействие затуханию распространения нововведений (поддержание пространственной диффузии в системе подготовки научных кадров).

Важнейший результат деятельности систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров — это выпускники аспирантуры и докторантуры, защитившие в срок диссертации и пришедшие на работу в те организации, для которых велась подготовка.

Что касается существующей структуры подготовки научно-педагогических кадров, то она, во-первых, не соответствует требованиям экономики и промышленности, во-вторых, не совпадает со структурами ведущих держав. Это тем более неоправданно, так как такая структура не соответствует и национальным перспективным потребностям.

Исправление ситуации требует изменения управления систематизированным процессом подготовки, в первую очередь на этапе постановки целей, во вторую очередь - на этапе подготовки.

Требуется расширение числа групп, заинтересованных в подготовке научных персонала, повышение уровней ответственности всех сторон, связанных с данной подготовкой и использованием результатов деятельности аспирантуры и докторантуры.

Прежде всего, данная позиция требует активизации участия бизнеса как в финансировании научных разработок в учреждениях, готовящих соответствующих специалистов, так и в создании условий для работы по полученной специальности данным специалистам. И здесь полезно учесть и применить опыт США, Европы, Китая, Индии и других стран. В них расходы на науку негосударственных источников значительно превышают государственные расходы.

В России научные исследования в большей части финансируются государством (государственные затраты в разы превышают частные инвестиции). Сложившаяся ситуация требует изменения подхода к функционированию систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров, необходимости изменить роль этой структуры в системе национальной экономики.

Сейчас это роль автономного элемента, потребляющего ресурсы, результаты деятельности которого спонтанно влияют на функционирование экономики. Требуется переход на роль элемента, активно осваивающего ресурсы и дающего результаты, которые активно востребованы, целенаправленно используются в экономике, влияют на темпы и направления развития экономики, технологии, промышленности.

Формирование и эффективное функционирование единого систематизированного процесса управления подготовкой научно-

педагогических кадров и формирования саморазвития персонала требует:

- создания единой государственно-общественной федерально-регионального систематизированного процесса управления подготовкой и развитием саморазвития персонала в составе: профессиональных общественных Советов, научно – учебно - методических объединений, Центра развития саморазвития персонала и сетевой структуры, состоящей из учреждений и организаций, осуществляющих подготовку научных персонала, в том числе опорных и узловых вузов;

- формирования организационно-правовых форм и финансовых механизмов государственной поддержки развития систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров, формирования нормативных правовых, организационно-методических условий для координации деятельности научно-образовательных структур, реализующих программы подготовки научно-педагогических кадров.

Участие в реализации концепции позволит регионам страны влиять на совершенствование систематизированного процесса. Формирование кадровой основы по широкому спектру научных специальностей в прикладных областях науки, техники и технологии приведет значительному росту инновационного потенциала в них.

Задачи реального сектора экономики требуют: - обоснованности выбора мест расположения создаваемых институтов развития, их организационно-правовой формы, профиля и объемов подготовки с учетом концентрации в пределах разумной географической доступности организаций и предприятий, выпускающих высокотехнологичную наукоемкую продукцию и имеющих «пересечение» потребностей в

специалистах высшей научной квалификации соответствующего профиля;

- практической реализации на предприятиях наиболее «продвинутых» наукоемких разработок в сфере высоких, в том числе двойных технологий, применимых вне зависимости от вида предприятия и выпускаемой продукции.

Компоненты единого систематизированного процесса формирования саморазвития персонала

Основные компоненты представлены:

-системой нормативных правовых актов, регламентирующей систематизированный процесс подготовки научно-педагогических кадров;

-совокупностью образовательных программ по научным специальностям, реализуемых в вузах и научных организациях;

-сетью существующих и новых институтов развития, таких как национальные исследовательские университеты различных типов, центр формирования саморазвития персонала и др.;

-руководящими, координационными и иными профессиональными советами, осуществляющими рассмотрение вопросов функционирования и формирования систематизированного процесса подготовки и подготовку предложений по совершенствованию ее деятельности;

-системой государственной и общественно-профессиональной оценки качества подготовки;

-многоуровневой системой мониторинга качества, индикативного планирования и прогнозирования потребностей в сфере подготовки.

Формирование единого систематизированного процесса управления подготовкой и развитием персонала.

Основная цель: обеспечение количественного, качественного и структурного уровня саморазвития персонала научной сферы для реализации планов государства по развитию экономики и созданию конкурентных преимуществ этого развития

Обеспечение конкурентного уровня функционирования систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров:

- разработка новых стандартов процесса подготовки;
- определение и поддержание количественного и качественного уровня выпуска научных кадров из систематизированного процесса.

Обеспечение оптимального уровня результата деятельности:

- разработка показателей деятельности систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров;

- определение состава сторон, участвующих в работе систематизированного процесса подготовки, и степени ответственности каждой из них;

- доработка нормативно-правовой базы функционирования систематизированного процесса подготовки и взаимоотношения сторон-участников.

3. Обеспечение необходимой структуры подготовки научных персонала путем создания научно-учебно-методического объединений:

- доработка и внедрение новой номенклатуры научных специальностей, системно и структурно связанной со специальностями высшего образования;

- ранжирование научных специальностей в соответствии с

государственными целями развития.

4. Создание конкурентоспособных условий подготовки:

- конкурентная материально-техническая база подготовки научных кадров.

Система нормативных правовых актов подготовки научно-педагогических кадров должна включать:

Положение о системе подготовки научно-педагогических кадров.

Определяет цели и задачи систематизированного процесса, структуру и виды подготовки, порядок управления и контроля, конкретизирует нормативную правовую основу деятельности магистратуры, аспирантуры и докторантуры, включая вопросы государственной регламентации и государственной поддержки.

Государственный план подготовки научно-педагогических кадров.

Устанавливает научно обоснованные, обобщенные и структурированные государственные требования по обеспечению потребностей страны в подготовке научно-педагогических кадров (кандидатов и докторов наук), отвечающих по уровню, направленности и содержанию задачам инновационного развития страны.

Реестр вузов и научных организаций, осуществляющих подготовку научно-педагогических кадров. Определяет перечень вузов и научных организаций, реализующих программы магистратуры, аспирантуры и докторантуры.

Совокупность образовательных программ магистратуры и аспирантуры должна быть представлена перечнями реализуемых образовательных программ.

Федеральный руководящий Совет по формированию саморазвития персонала и подготовке научно-педагогических кадров. Создается как орган государственно-общественного управления

системой подготовки в составе представителей федеральных органов исполнительной власти, заинтересованных органов государственной власти субъектов Российской Федерации и организаций, научных и образовательных организаций.

Система государственной и общественно-профессиональной оценки качества подготовки научно-педагогических кадров. Включает систему организационно-правовых мер и процедур, в том числе:

-многофакторная оценка возможностей вузов и научных организаций осуществлять качественную подготовку научно-педагогических кадров;

-развитие новых форм и механизмов оценки и контроля качества деятельности вузов и научных организаций по подготовке, в том числе, координационные, научно-учебно-методические Советы и объединения, Советы по развитию саморазвития персонала в организациях и т.д.

Многоуровневая система мониторинга, индикативного планирования и прогнозирования потребностей в научно-педагогических кадрах. Осуществляется Центром формирования саморазвития персонала.

Основные направления и этапы формирования единого систематизированного процесса управления подготовкой научно-педагогических кадров и формированием саморазвития персонала.

Определяющая роль в совершенствовании систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров принадлежит государству. Именно государство реализует функцию организации образования. Подготовка научных кадров представляет собой синтетический процесс переплетения, взаимовлияния образовательной подготовки (база для создания квалификационного уровня аспиранта) и

исследовательской работы, курируемой научным руководителем (база для выработки навыков ведения самостоятельных научных исследований). При этом первичная роль государства в изменении существующей систематизированного процесса подготовки состоит в организации самого процесса формирования[23; 25; 202].

Так как процесс формирования систематизированного процесса формирования саморазвития персонала является процессом самостоятельным и не совпадает с процессами текущего поддержания деятельности существующей аспирантуры, то должна быть сформирована организационная единица, непосредственно отвечающая только за процесс формирования.

Результат деятельности систематизированного процесса подготовки научно-педагогических кадров — это аспиранты, защитившие в срок диссертацию и, если они обучались за счет средств бюджета, пришедшие на работу в те организации, для которых велась подготовка.

Для опережающей подготовки научно-педагогических кадров по перспективным наукоемким направлениям необходимо сформировать национальные исследовательские университеты двух видов:

- первый - путем преобразования, в первую очередь, ведущих технических университетов страны в «точки роста» по определенным научным направлениям с целью кадрового и научно-технологического обеспечения производственных объединений: корпораций, концернов, холдингов и т.п.;

- второй - путем формирования университетов в прорывных направлениях развития техники и наукоемких технологий на базе ведущих отраслевых научных организаций РАН и ГНЦ, ОКБ и НПО

Процесс выбора государством опорных вузов - «точек роста» в сфере высшего профессионального образования частично уже состоялся. В рамках Федеральной целевой программы «Образование» на конкурсной основе, наиболее подготовленных и восприимчивых к инновациям, обладающих мощным потенциалом роста и высокой способностью к нововведениям.

Наиболее активная и инновационно-ориентированная часть этих вузов выступит опорными «точками роста» — «объектами, обладающими способностью вызвать рост другого объекта» [16; 19; 25], вузами-моторами. Второй вид национальных исследовательских университетов необходимо создать в кратчайшие сроки.

В научно исследовательских университетах концентрируются ограниченные ресурсы государства, направляемые на развитие систематизированного процесса подготовки научных кадров и формирование навыков саморазвития персонала, в данном случае достаточные для существенного формирования условий подготовки по определенному научному направлению в границах одного вуза.

В этих вузах выделенные ресурсы запускают механизм саморазвития направления подготовки: происходит овладение передовым мировым опытом, повышается квалификация научных руководителей, модернизируется материально-техническая база, разрабатываются методические материалы подготовки аспирантов по научным специальностям в рамках выбранного направления.

Таким образом, появляются организационно-технологические основания создания источников инноваций в экономической, технологической, социальной, управленческой сферах для процесса подготовки специалистов конкурентного качества по выбранному

направлению, и возможности апробации этих инноваций на ограниченном пространстве.

Одновременно с процессом развития «точек роста» идет процесс создания сетевого научно-образовательного сообщества по критическим направлениям науки.

С учетом потенциала остальных высших образовательных учреждений, особенностей промышленности и экономики регионов и планов их развития, особенностей социально-демографической составляющей регионов по направлениям научной подготовки отбираются узловые вузы, и формируются научно-образовательные сети, каждая из которых предназначена для предотвращения «затухания» импульсов развития от опорных «точек роста».

Так государство структурирует пространство подготовки научных персонала в стране, создает социально-экономический механизм быстрого роста общей производительности в экономике. По такой сетевой структуре образовательного пространства от научно-образовательных университетов — «точек роста» будут передаваться последовательные волны технологических инноваций к узловым вузам и далее к промышленным предприятиям и организациям через подготовленные научные кадры.

С поправкой на длительность цикла подготовки научных персонала, характеристик этого процесса определяет потребность высшей школы в научных руководителях по приоритетным направлениям. Для высших учебных заведений — базовых «точек роста» на ближайшие годы формируется план подготовки кандидатов и докторов наук, которые должны будут усилить узловые вузы по направлениям, внедрить в них разработанные методики подготовки. Это

позволит в перспективе полностью удовлетворять потребности экономики и общества в научных кадрах, подготовленных исключительно по передовым методикам, с учетом последних достижений науки и проч.

Параллельно инициируется процесс доведения материально-технического, коммуникационного, информационного обеспечения узловых вузов до уровня требований, разработанных опорными вузами.

Сетевое научно-образовательное пространство должно будет обеспечить как диффузию расширения:

- вследствие непосредственных контактов инновации распространятся от НИУ;

- так и диффузию перемещения: миграцию процессов развития конкурентной подготовки научных кадров на новые территории страны (с учетом структуры промышленности регионов, наиболее заинтересованных в научных кадрах высшей квалификации по определенным специальностям).

Во втором случае со временем в крупных промышленных региональных центрах могут формироваться новые вузы, готовые стать опорными «точками роста». Их существенным преимуществом будет тот факт, что они «не обременены устаревшими основными фондами» и «другими факторами инерции» [23; 25]. Однако это также потребует существенных инвестиций.

В перспективе по данной схеме могут усиливаться другие направления подготовки научных персонала как в случае изменения приоритетов развития государства, так и в случае изменения его возможностей по обеспечению ресурсами систематизированного процесса подготовки.

В рамках реализации систематизированного процесса требуется изменение нормативно-правовых условий, регламентирующих отношения:

- между государством и вузами, осуществляющими подготовку научных персонала;
- между вузами и аспирантами, проходящими подготовку за счет государственных средств;
- - между государством, аспирантами и предприятиями, для которых за счет бюджетных средств осуществляется подготовка кандидатов наук.

Так как результат деятельности систематизированного процесса аспирантуры — это защитивший в срок кандидатскую диссертацию бюджетный аспирант, после окончания аспирантуры замещающий запланированную должность на предприятии-заказчике, то каждая из сторон, влияющая на результат должна выполнять свою долю обязательств в полном объеме. Вуз должен обеспечивать качество процесса подготовки, условия написания и защиты диссертационного исследования, аспирант — выполнение плана подготовки в аспирантуре, предприятие — трудоустройство подготовленного кандидата наук в соответствие с уровнем квалификации по полученной специальности, и условиями оценки труда работника.

Невыполнение любой из сторон обязательств должно предусматривать возмещение нанесенного государству ущерба. Такое распределение ответственности создаст условия для:

- повышения качества подготовки;
- формирования спроса на научные кадры;
- повышения производительности труда в экономике государства;

- стимулирования населения к профессиональному занятию научной деятельностью.

Данный подход позволит изменить приоритеты систематизированного процесса, переориентировать их с оценки процесса обучения аспиранта на процесс удовлетворения потребностей экономики. Одновременно обеспечит модернизацию базы подготовки научных кадров, доведение ее до мировых стандартов, инициирует процессы саморазвития систематизированного процесса.

Все это позволит целенаправленно и эффективно расходовать бюджетные средства, насытить экономику востребованными научными кадрами, запустить процесс технологического прорыва, вывести экономику на новый технологический уровень.

Этапы реализации единого систематизированного процесса формирования саморазвития персонала

Реализация систематизированного процесса саморазвития персонала проводится в три этапа.

Первый этап по сути своей уже идет. Его начало совпало с началом осуществлением Федеральной целевой программы «Образование». В рамках приоритетных направлений развития науки и техники были отобраны наиболее успешные вузы, которые обладают передовым опытом, передовыми знаниями и методиками в подготовке специалистов и проведении научных изысканий. По своей сути эти университеты - опорные и узловые вузы - представляют «точки роста» в сфере подготовки, в том числе, научных кадров по определенным направлениям развития науки. Именно тем направлениям, которые позволят экономике России преодолеть отставание и вырваться вперед. Выбранные вузы получили соответствующее финансирование для

закупки необходимого оборудования (обновление материально-технической базы), повышения квалификации ведущих ученых этих вузов, подготовки и издания научно-методических и учебных трудов.

Дополнительно к уже идущему процессу формирования национальных исследовательских университетов — I типа (на базе вузов) на данном этапе необходимо создать второй вид университетов:

- национальные исследовательские университеты на базе ведущих научных организаций;
- определить более узкие и перспективные направления научных разработок,
- определить научные специальности, необходимые для комплексной разработки данных направлений,
- оценить необходимую материально-техническую базу для подготовки специалистов «прорыва» и пр.

Таким образом, данный этап необходимо завершить созданием фундамента для «лавинообразного» роста критических направлений.

На этом же этапе предусмотрено создание организационной единицы, который будет комплексно управлять и оптимизировать процесс подготовки научных персонала, соблюдая паритет интересов государства, промышленности, личности.

На этом этапе необходимо:

- детально разработать задачи, функции, статус, полномочия;
- сформировать бизнес-процессы, в которых Центр будет принимать участие;
- определить объемы работ Центра, его структуру и численность сотрудников;
- наладить связи Центра с вузами и промышленными

предприятиями;

- инициировать работу Центра.

В рамках этого этапа должна начаться работа по совершенствованию правового поля деятельности аспирантуры с учетом:

- включения в процесс предприятий реального сектора экономики на этапе формирования потребности в научных кадрах и на этапе целевого трудоустройства данных специалистов;

- изменения уровня ответственности всех участников процесса подготовки научно-педагогических кадров;

- договорного закрепления отношений участников.

1) аудит полученных результатов и потраченных финансовых, человеческих, временных ресурсов. Выявление положительных достижений и допущенных ошибок/провалов с анализом причин этих явлений, разработкой планов предотвращения в дальнейшем получения негативного результата;

2) проведение междисциплинарных совещаний вузов (узловых вузов), на базе которых может быть применен и развит опыт университета — «точек роста» для обеспечения поддержания на территории государства диффузии передовых достижений. Цель совещаний — определение возможностей подготовки научных персонала на территории государства с учетом потребностей специализации территориально-регионального развития. Итогом должно стать формирование планов подготовки научных персонала с учетом целесообразности межвузовской подготовки.

Должно реализоваться углубление специализации национальных исследовательских университетов по стране: концентрация средств на специализированную подготовку научных персонала.

Также должны быть скорректированы и приняты планы подготовки научных кадров (обоснование нового количества приема в каждом университете в рамках государственного заказа по прорывным направлениям).

Таким образом, к 2024 году должен быть реализован новый подход формирования контрольных цифр приема, учитывающий концентрацию приема опорных «точках роста» по прорывным направлениям и специальностям и, безусловно, обеспечивающий необходимый уровень воспроизводства персонала по всем остальным специальностям.

Второй этап предполагает распространение новаций прорывных направлений от опорных вузов в вузы периферии (узловые вузы) для каждой научной специальности. То есть должен пройти отбор узловых вузов по каждой научной специальности в границах географических территорий с учетом приоритетных направлений развития промышленности и экономики данных территорий. Данные вузы станут системообразующими (узловыми) для интегрированного пространства каждого научного направления для предотвращения «затухания» импульсов, идущих от опорных «точек роста».

В течение второго этапа узловые вузы территорий проводят по выделенным ведущим специальностям переоснащение материально-технической базы, усиление кадрового состава преподавателей и научных руководителей (безусловно, при активной поддержке государства). Происходит корректировка учебных планов подготовки

научных кадров, приведение их содержание в соответствие с усиленными прогрессивными требованиями к специалистам высшей научной квалификации, выработанными на базе опыта, полученного в «точках роста».

Этот этап характеризуется интенсификацией межвузовских обменов: стажировки, совещания, конференции и т.п., — доведением уровня территориальных узловых вузов до необходимого уровня, налаживанием и корректировкой связей с промышленностью регионов для обеспечения использования подготавливаемых научно-педагогических кадров в рамках инновационного развития промышленности каждого региона.

В этот период происходит дальнейшее совершенствование и корректировка планов приема в аспирантуру. Итогом данного этапа становится выведение систематизированного процесса подготовки научных кадров на уровень, обеспечивающий устойчивое нарастающее развитие экономики за счет технологического прорыва.

Затем, реализуется третий этап, поддерживающий штатный режим выполнения скорректированных планов подготовки научных персонала. Системой обеспечивается конкурентное, относительно мировых лидеров, качество научных персонала, необходимая экономике структура специальностей подготовки, необходимое количество выпускников.

На третьем этапе представляется возможным начать новый цикл формирования систематизированного процесса саморазвития персонала по тем направлениям подготовки, которые не были затронуты в рамках первичной модернизации.

Управление и ожидаемые результаты реализации систематизированного процесса

Координатором деятельности по реализации систематизированного процесса является Министерство науки и образования Российской Федерации, которое:

- разрабатывает в пределах своих полномочий нормативные правовые акты, необходимые для выполнения концепции и подготовки;
- подготавливает предложения по совершенствованию нормативно-правового, финансово-экономического и организационно-методического обеспечения подготовки;
- утверждает реестр организаций, осуществляющих подготовку, обеспечивает разработку и реализацию государственного плана их подготовки;
- разрабатывает проекты отраслевых, межведомственных и федерально-региональных программ для реализации концепции;
- осуществляет ежегодную оценку обеспечения в отраслевом и региональном аспектах с учетом происходящих структурных преобразований;
- утверждает ежегодно в установленном порядке предложения по уточнению плана мероприятий, затратам, а также механизмам реализации концепции на очередной год;
- несет ответственность за своевременную и качественную подготовку и реализацию плана мероприятий, обеспечивает эффективное использование средств, выделяемых на реализацию концепции;

- организует внедрение информационных технологий в целях управления реализацией плана и контроля над ходом программных мероприятий;

- осуществляет координацию деятельности по подготовке и реализации мероприятий, а также по анализу и рациональному использованию средств федерального бюджета и средств внебюджетных источников.

При реализации систематизированного процесса ожидаются следующие результаты:

- создание благоприятных условий для инновационного развития экономики страны путем повышения качества и объема подготовки научных кадров.

- рост количества востребованных научно-педагогических кадров по наукоемким техническим и технологическим направлениям подготовки для обеспечения кадрами задач разработки современной техники и технологий;

- обеспечение сбалансированности рынка, потребностей вузов, научных организаций потребностей предприятий в профессиональном росте их работников для реализации задач развития;

- рост количества высококвалифицированных специалистов предприятий и организаций реального сектора экономики, получивших подготовку по актуальным научным специальностям в прикладных областях науки, техники и технологии, повышение уровня готовности саморазвития персонала предприятий и организаций к реализации задач развития;

- повышение эффективности взаимодействия федеральных органов исполнительной власти, органов исполнительной власти

субъектов Российской Федерации, образовательных учреждений, производственных и научных организаций в интересах решения проблемы саморазвития персонала.

Основные понятия, используемые в систематизированном процессе. Для целей систематизированного процесса использованы понятия, разработанные на основе федеральных законов «Об образовании», «О высшем и послевузовском образовании», нормативных правовых актов Правительства и Минобнауки РФ.

Система послевузовского образования — сегмент систематизированного процесса образования Российской Федерации, включающий: магистратуру, аспирантуру, докторантуру.

Система подготовки и развития саморазвития персонала- система послевузовского образования и научных исследований, включающая:

- систему нормативных правовых актов, регламентирующих сферу послевузовского образования и науки;
- совокупность образовательных программ в магистратуре и аспирантуре, реализуемых в образовательных учреждениях, внесенных в реестр подготовки;
- государственно-общественные объединения (профессиональные ассоциации, объединения обществ, объединения научных и методических советов и иные объединения), способствующие развитию систематизированного процесса подготовки;

Единая система управления подготовкой и развитием саморазвития персонала включает в себя государственные органы управления, государственные органы власти и органы местного самоуправления, принимающие решения, общественные профессиональные объединения. Играющие роль совещательного и

консультативного органа и специальные организации, наделенные техническими функциями анализа и подготовки решений.

Единство систематизированного процесса управления состоит в согласовании интересов государства и общества, федерального центра и регионов в развитии саморазвития персонала и подготовке за счет представительства различных социальных групп: научного и образовательного сообщества, представителей государственного и муниципального управления, предпринимателей и др.

Единство систематизированного процесса управления предполагает усиление роли регионов, процедуры согласования интересов всех участвующих групп, демократичность, конкретность и ответственность за принимаемые решения.

Государственная поддержка подготовки - установленные законодательством Российской Федерации и субъектов Российской Федерации, нормативными правовыми актами органов местного самоуправления налоговые и иные льготы для организаций, осуществляющих деятельность в области подготовки и включенных в реестр; предоставление им (на правах оперативного управления, аренды или долевого участия) имущественных комплексов и оборудования; финансирование за счет средств соответствующих бюджетов, а также научно-методическая, информационная и иная поддержка реализации программ подготовки.

2.2. Основные компоненты системы формирования современного менеджера

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.

Как показал анализ литературы [31; 75; 120; 194; 203; 268; 274; 278], построение систем в профессионально-педагогической области предполагает, прежде всего, выбор методологических оснований, на которых они создаются. К таким основаниям в современной науке [15; 125; 130; 161; 202; 219; 257; 260; 270; 274 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 [35, 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. 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 [171, с. 4]. Общенаучные основы системного подхода разработаны А.Н. Аверьяновым [1], В.Г. Афанасьевым [11], Л. Берталанти [30], И.В. Блаубергом [34], В.Н. Садовским [199], Э.Г. Юдиным [270] и др.

Приложения системного подхода к педагогическим проблемам отражены в работах В.П. Беспалько [31], Т.И. Дмитриенко [83], Ю.А. Конаржевского [121], А.Г. Кузнецовой [131], Н.В. Кузьминой [133], В.А. Слостенина [210], З.И. Тюмасевой [227], В.А. Якунина [278] и др.

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 [274, с. 47].

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 [51, с. 226].

Характеризуя педагогические системы В.А. Якунин [278, с. 16] отмечает, что они являются реальными, социальными, сложными, открытыми, динамическими, вероятностными, целеустремленными и самоуправляемыми системами.

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 современного 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 [198, с.70]. Общенаучные теоретические основы деятельностного подхода разработаны Л.П. Буевой [40], М.В. Деминым [79], В.А. Лекторским [139], Э.С. Маркарян [147], В.Н. Сагатовским [198], Слободчиковым [213], В.С. Швыревым [260], Э.Г. Юдиным [270] и др. В педагогике его реализация осуществлялась О.Б. Епищевой [88], В.А. Кан-Каликом [111], Н.В. Кузьминой [132], Т.С. Поляковой [180], Т.Г. Шмисом [265], Н.О. Яковлевой [277] и др.

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 [51, с. 69]. Как отмечается в научной литературе, деятельность: является специфически человеческой формой отношения к миру, открытой, универсальной и способной к саморазвитию системой, представляет собой искусственный процесс, включенный в сложную сеть естественных и квазиестественных процессов, предполагает свободное целеполагание, определяется исторически выработанными социокультурными программами [274, 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 современных 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. Исследованиям в области культурологии и культурологического подхода посвящены работы Г.П. Выжлецова [53], М.С. Кагана [106], Э.С. Маркаряна [147], Э.А. Орлова [169], В.М. Розин

[191] и др. Применение культурологического подхода для решения педагогических проблем осуществлялось В.С. Библером [33], К.Ю. Богачевым [37], Г.И. Гайсиной [54], Н.Б. Крыловой [128], Г.И. Ловецким [144], Ф.И. Собяниным [217] и др.

Проанализировав положения, изложенные в ряде публикаций (Г.П. Выжлецов, Г.И. Гайсина, К.Ф. Завершинский, В.В. Иванов, И.А. Липский и др.), 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 (Е.В. Бондаревская, Д.М. Гришин, В.Е. Гурин, А.В. Зосимовский, В.И. Косолапов, В.И. Селиванов, Ю.В. Шаров и др.) 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.» [149, 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» [85, с. 81].

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 (темпы 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.

Данный компонент выполняет следующие функции:

- *информационную* (сообщение данных об уровне сформированности систематизированного процесса),
- *контролирующую* (сравнение результатов сформированности систематизированного процесса с целевыми ориентациями),
- *компенсационную* (нейтрализация недостатков сформированности систематизированного процесса),
- *аналитическую* (выбор способов устранения трудностей, определение тенденций развития систематизированного процесса),
- *стимулирующую* (побуждение студентов к активности, самостоятельности, заинтересованности в будущей профессиональной деятельности, рефлексии в своей деятельности).

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» [245, с. 497]. 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 (А.С. Белкин, Е.В. Коротаева,

А.Г. Тулегенова, Н.М. Яковлева и др.), как совокупность мер, направленных на повышение эффективности педагогического процесса.

Н.М. Яковлева, рассматривая методологические проблемы определения и обоснования педагогических условий, обращает внимание на необходимость создания их комплекса, поскольку отдельные условия не могут существенно повлиять на эффективность функционирования столь сложных и многоаспектных явлений, как педагогические системы.

Автор справедливо утверждает, что «структура данного комплекса должна быть гибкой, динамичной и способной к развитию согласно изменению и усложнению целей профессиональной подготовки студентов» [276, с. 221].

Помимо указанных характеристик, комплекс педагогических условий должен обладать свойствами необходимости и достаточности. Необходимость выбранных условий вытекает из анализа психолого-педагогической литературы, опыта работы учреждения, путей построения предлагаемого систематизированного процесса и результатов констатирующего этапа эксперимента, а достаточность выводится из результатов опытно-экспериментальной работы.

Таким образом, 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 оптимальную в случае возникающих отклонений от нее.

Сама идея педагогического сопровождения в настоящее время становится все более распространенной среди исследователей (Е.А. Александрова, Б.С. Братусь, М.И. Губанова, В.А. Калягин, В.А. Лазарев, Ю.Т. Матасов, Е.М. Муравьев, Т.С. Овчинников, Н.С. Пряжников, Б.И. Сарсенбаева, Г.И. Симонова, С.Н. Чистякова и др.).

Однако, 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 [166, с. 748].

Раскрывая сущность педагогического сопровождения, прежде всего, необходимо рассмотреть его специфические черты, как самостоятельного явления. Анализ существующих исследований [3; 73; 74; 101; 109; 138; 143; 155; 175; 201; 205; 262 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 под процесс педагогического процесса, педагогическое сопровождение выполняет ряд функций — диагностическую, аналитическую, информационную, консультационную, замещения,

первичной помощи (Б.С. Братусь, Е.М. Муравьев, Т.А. Строкова и др.), и основывается на принципах дифференциации, индивидуализации, непрерывности, гибкости, открытости (М.И. Губанова, Н.С. Пряжников, С.Н. Чистякова и др.).

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 [61, с. 234-238]. 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. Поэтому принимая во внимание указанную точку зрения и позиции других ученых, а также учитывая специфику предмета нашего исследования, полагаем, что содержание педагогического сопровождения можно рассмотреть в нескольких ракурсах.

Во-первых, с точки зрения состава систематизированного процесса. В этом плане правомерно говорить о сопровождении

формирования ее когнитивной, операциональной и поведенческой составляющих.

Во-вторых, с точки зрения логики процесса сопровождения. Здесь следует выделить проектирование оптимальной траектории формирования систематизированного процесса и непосредственную реализацию сопровождения спроектированного процесса, которая заключается в непрерывном отслеживании развертывания реального процесса и устранении обнаруженных отклонений от спроектированного содержания.

В-третьих, с точки зрения внутренней логики действий преподавателя по осуществлению собственно сопровождения. Проанализировав имеющиеся точки зрения ученых, отметим, что основными этапами в деятельности преподавателя по сопровождению являются диагностика отклонения, моделирование предполагаемых воздействий, реализация воздействий, оценка результата.

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.

Реализация смоделированного воздействия осуществляется при непосредственном взаимодействии со студентом. При этом у преподавателя происходит непрерывное накопление мониторинговой информации не только о самом процессе формирования систематизированного процесса у каждого студента, но и о

действенности предпринятой помощи и адекватности оптимальной траектории, которая может быть скорректирована в соответствии с изменяющимися условиями образовательного процесса.

Данная информация используется на этапе оценки и задает дальнейшее направление действий по педагогическому сопровождению.

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 [159, с. 302].

К основным признакам сотрудничества ученые [86; 97; 140; 145; 177; 183; 188; 215; 247 и др.] относят организацию взаимодействия, пространственное и временное сопричастие, субъект-субъектные

отношения, личностное развитие участников, эмоциональное взаимовлияние, активность партнеров, взаимную мотивацию и др.

Согласно проведенным исследованиям (А.В. Карпов, Е.В. Конева, Е.В. Маркова, И.Ю. Мышкин и др.), важнейшими составляющими сотрудничества, как вида коллективной активности, являются процессы распределения, объединения (интегрирования), согласования (координирования) и управления индивидуальными целями, мотивами, действиями и результатами [189, с. 82].

При этом 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 (И.А. Зимняя, В.А. Кольцова, Г.С. Костюк, Х.Й. Лийметс и др.), 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 [32, с. 409].

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.

Сложность и многогранность феномена сотрудничества в условиях профессиональной подготовки определяет многообразие его видов.

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.

Раскрывая последовательность развертывания процесса сотрудничества, будем придерживаться точки зрения В.П. Панюшкина, который в своей работе «Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности» [172] определил ключевые фазы сотрудничества:

первая — приобщение к действиям, включающее:

- 1) разделение деятельности между педагогом и обучаемыми,
- 2) действия обучаемых, относящиеся к имитации,
- 3) действия обучаемых, относящиеся к подражанию;

вторая — согласование деятельности обучаемых с педагогом, состоящее из действий, обучаемых, в которых:

- 1) доминирует самостоятельная регуляция,
- 2) доминирует самоорганизация,
- 3) побуждение обучаемых происходит без внешнего вмешательства.

Немаловажным вопросом при характеристике сотрудничества является и определение основных форм его реализации. Как показал анализ исследований (В.Г. Асеев, Ф.Д. Горбов, Б.Ф. Ломов, Н.Н. Обозов, Л.И. Уманский и др.), организация сотрудничества может осуществляться, как минимум, в трех формах:

1) отдельные действия выполняются партнерами параллельно во времени, тогда согласование действий производится в начале и в конце работы, а также по ее этапам;

2) действия выполняются последовательно, т.е. результат действия, завершеного одним партнером, становится предметом действий другого, что требует согласования работы при каждом переходе;

3) одна и та же операция одновременно выполняется несколькими субъектами, тогда согласование должно осуществляться непрерывно в течение всего времени [145, с. 235-236].

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.

Общетеоретические основы проблемы творчества заложены в работах Г.С. Альтшуллера [6], Б.Г. Ананьева [8], В.С. Библера [32], Г.Я.

Буша [41], И.П. Калошиной [108], Б.М. Кедрова [114], Я.А. Пономарева [181], П.К. Энгельмейера [269], В.А. Яковлева [272] и др. Творчество в области образования исследовалось В.И. Андреевым, В.В. Беличем [29], Д.Б. Богоявленской [38], В.И. Загвязинским [93], В.А. Кан-Каликом [111], И.Я. Лернером [141], Р.А. Низамовым [160], Н.Д. Никандровым [110], Н.Ю. Посталюк [182], В.А. Сластениным [211], В.С. Шубинским [267], В.П. Ушачевым [241], Н.М. Яковлевой [275] и др.

В философском словаре творчество трактуется как процесс человеческой деятельности, создающий качественно новые материальные и духовные ценности [245, с. 474]. При этом психологи, изучающие внутренний мир личности, фиксируют еще одно сущностное качество творчества — его направленность на изменение самого субъекта (С.М. Бондаренко, Н.Д. Никандров, В.С. Ротенберг, И.А. Савенков и др.). 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 [76; 70; 181; 197; 209; 241; 275 и др.] 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 [241]. Такое функциональное многообразие творчества детерминировано широчайшими возможностями его реализации в человеческой деятельности вообще, и в профессиональном образовании, в частности.

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.

Включение современного педагога в активную творческую деятельность, выбранное в качестве одного из условий, требует рассмотрения некоторых его теоретических аспектов, отражающих специфику реализации данного условия в современном вузе. Прежде всего, необходимо рассмотреть этапы творчества. К настоящему моменту ученые так и не пришли к единому мнению по данному вопросу. Не способствует его решению и полемика о самой возможности этапного представления творческого процесса [70; 145; 181; 197 и др.].

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.

По мнению В.С. Шубинского, творческий процесс состоит из этапа возникновения творческой ситуации, включающий столкновение с новым, творческую неопределенность и скрытую работу; эвристического этапа, охватывающий эвристику и развитие решения; этапа завершения, предполагающий критику, подтверждение и воплощение решения [267]. Именно такой логики планируем придерживаться при организации творческой деятельности, в которой студенты будут расширять свой опыт творческого решения учебных задач и формировать отношение к профессиональному творчеству как к ценности.

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 [181; 241; 276 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 у него систематизированного процесса выступает соответствующий набор личностных качеств и сформированность направленности будущего

специалиста на творческое решение профессиональных задач. В данном вопросе нельзя не согласиться с мнением Н.Ю. Посталюк о том, что активную творческую деятельность характеризуют оригинальность мышления, легкость ассоциирования, способность к интегрированию идеи, критичность, способность к широкому переносу знаний [184, с. 75–77]. Однако ключевым качеством личности, отражающим саму возможность осуществлять творческую деятельность, является «креативность», под которой, вслед за Я.А. Пономаревым, понимаем относительно устойчивую характеристику личности, отражающую способность к творчеству [181].

К основным показателям креативности ученые чаще всего относят оригинальность, продуктивность и гибкость мышления, способность к обнаружению и постановке проблемы, к разработке идей, инициативность, высокую саморегуляцию и работоспособность [38; 181; 197 и др.].

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.

Основными видами учебной деятельности, которые предоставляют полноценные возможности для проявления студентами творческих способностей, являются: выполнение учебных проектов, проведение исследований, участие в деловых и имитационных играх, подготовка тематических мероприятий и учебных занятий, выступления с докладами и сообщениями, участие в тренингах, оказание помощи слабоуспевающим студентам, создание дидактических материалов и т.д.

При этом реализация данных видов деятельности должна быть систематичной и последовательной, что обеспечит достижение поставленной цели — эффективность функционирования систематизированного процесса формирования кадрового потенциала.

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.

В завершении рассмотрения педагогических условий, необходимо указать приоритетное влияние каждого из условий на составляющие систематизированного процесса кадрового потенциала, на формирование которого ориентирован разработанный процесс.

Как видно из схемы, первое условие оказывает наиболее весомое влияние на формирование современного педагога (влияет на все его составляющие).

Если указанная связь, полученная в ходе теоретических изысканий, действительно существует, то можно предположить, что в процессе педагогического эксперимента удастся получить более высокие результаты при обеспечении именно первого педагогического условия.

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

2.3. Инструментарий подготовки современного менеджера

Отсутствие преемственности образовательных программ высшей школы и послевузовского профессионального образования отрицательно сказывается на качестве подготовки специалистов. В системе высшего образования по учебным программам пятилетнего цикла с итоговой квалификацией «специалист» не сформирован специальный модуль подготовки, нацеленный на последующую профессиональную научную деятельность. Опыт показывает, что

введение учебных программ с выпускной квалификацией «магистр» в наибольшей степени способствует селекции талантливых и мотивированных на научную деятельность студентов.

Номенклатура научных и профессиональных специальностей представляет собой их перечень, систематизированный на основе идентификационных признаков, обеспечивающих отличия и требования к подготовке научного работника и специалиста. В настоящее время в России сложились два перечня специальностей, применяемых при организации подготовки персонала в системе высшего и послевузовского профессионального образования:

- а) специалистов с высшим профессиональным образованием;
- б) специалистов с высшей научной квалификацией

Существует терминологическое различие в отношении наименований документов, содержащих названия специальностей: в системе ВАК используется термин «номенклатура научных специальностей», в системе высшего профессионального образования (ВПО) применяется термин «перечень направлений подготовки». Их различие состоит в принципе построения: номенклатура научных специальностей представлена отраслями наук с высокой степенью агрегирования. Интерес представляет форма соединения в виде матрицы номенклатуры научных специальностей ВАК (ННС ВАК) и перечня направлений подготовки специалистов в системе ВПО (ПНПС ВПО). Подобные таблицы могут быть составлены и в отношении отдельных направлений подготовки специалистов и научных персонала. В некоторых случаях отмечается полное совпадение ННС ВАК и ПНПС ВПО. Матрица "ННС ВАК - ПНПС ВПО" обладает значительным

аналитическим потенциалом, позволяющим установить, в том числе специальности магистерской подготовки.

Подготовка научных кадров оказывает определяющее влияние на формирование контингента специалистов по новым направлениям ВПО.

Этапы 2-4 обеспечивают сопровождение научно-технического развития. Для инновационной экономики важно развитие этапов 1-2-5 по параллельной схеме без временного лага или совмещение этапов 1-2-5, создавая «точки» опережающего развития.

Благодаря номенклатуре научных специальностей общество получает возможность увязать личные стремления и институциональные потребности в знаниях определенного характера и объема, создать систему контроля их сбалансированности за счет процедур научной аттестации. Можно сформулировать следующие критерии качества формирования номенклатуры научных специальностей:

- наличие собственного предмета и области исследования;
- согласованность с перечнем дисциплин учебных планов подготовки специалистов с высшим образованием;
- соответствие мировому опыту классификации научных специальностей, краткость и деполитизация.

Этап 1. Появление новых приоритетных научных направлений и критических технологий и их фиксация.

Этап. 2. Начало подготовки специалистов высшей научной квалификации по указанным направлениям.

Этап 3. Насыщение спроса на специалистов высшей научной квалификации.

Этап. 4. Начало подготовки специалистов системой ВПО.

Этап 5. Начало реального освоения новых приоритетных научных направлений и критических технологий.

Развитие номенклатуры научных специальностей не самоцель, а средство актуализации структуры подготовки специалистов высшей квалификации, как для образовательных целей, так и для научных исследований. Создание новых кандидатских и докторских специальностей в области фундаментальных и технических основ наукоемких технологий, разработка требований к соискателям научных степеней приведет к повышению качества подготовки НИЖ.

Включение в номенклатуру новых специальностей сопряжено:

- с необходимостью подготовки персонала;
- с созданием научно-лабораторной базы;
- с формированием опытно-экспериментальных производств;
- с подготовкой учебно-методического обеспечения, начиная с лабораторных работ и до фундаментальных учебников.

Общие схемы развития номенклатуры научных специальностей и перечня профессий. Они построены на классификации факторов развития "pro" и "contra" отдельных из них. Схемы также отражают предпосылки и последствия обновления и старения специальностей.

Одновременное рассмотрение номенклатуры научных специальностей и направлений подготовки специалистов с высшим профессиональным образованием позволяет сформулировать комплекс задач для работы ЕГУМО и взаимодействия с УМО.

1. Создание научного обеспечения новых специальностей в системе высшего профессионального образования. Совпадение наименований позиций номенклатуры научных специальностей и перечня направлений подготовки специалистов с ВПО упрощает

решение. Если направление присутствует в ПНПС ВПО, но отсутствует в ННС ВАК возможно осуществить компоновку под новую специальность перечня ВПО нескольких имеющихся научных специальностей. Возможна постановка вопроса о введении номенклатуры научных специальностей соответствующей позиции интегрирующего характера. Очевидно, что возможны различные подходы и, следовательно, потребуются обоснование и выбор оптимального из них.

2. Разработка направлений корректировки учебных планов по специальностям ВПО с учетом новых научных специальностей по номенклатуре ВАК. В данном случае речь пойдет о работе с паспортами новых научных специальностей, в процессе которой производится выборка и оценка значимости и целесообразности внесения изменений в учебные планы и образовательные стандарты. Таким образом, могут возникать новые образовательные технологии.

3. Оценка последствий расхождения позиций в номенклатуре научных специальностей и в перечне направлений подготовки специалистов. Вопрос заключается в оценке характера этих расхождений. При изменении структуры научных специальностей в пользу новых направлений можно параллельно приступить к подготовке специалистов с высшим профессиональным образованием, обеспечивая быстрое освоение высоких технологий и опережение в приоритетных направлениях развития науки и техники. Если же номенклатура научных специальностей более архаична, нежели перечень направлений подготовки специалистов с ВПО, то возникают трудности с научным обеспечением подготовки персонала.

4. Выявление противоречий между степенью детализации

научных специальностей ВАК и направлений подготовки специалистов с ВПО и достижение сбалансированности.

5. Обоснование перечня специальностей магистерской подготовки в системе ВПО. На наш взгляд, перечень научных специальностей для соискателей магистерской степени не должен отличаться от номенклатуры научных специальностей. Это будет противостоять излишнему укрупнению профиля, о существовании которой свидетельствуют примеры из отечественной и зарубежной практики. Например, в отечественных образовательных стандартах предполагается квалификация "магистр техники и технологий", которая без уточнения предметной специализации не позволяет оценить состояние научной обеспеченности образования и полезность отдельных научных специальностей. В практике США и Канады направление "химическая технология" обеспечивает сертификацию по 20-ти специальностям с большой предметной дифференциацией. Можно отметить большое число подобных ситуаций.

6. Выявление и оценка гибкости образовательных систем в отношении требований гуманитаризации, безопасности, информатизации. Перечень направлений подготовки специалистов с ВПО включает: гуманитарные науки, социальные науки, образование и педагогика, здравоохранение, культура и искусство и т.д. В номенклатуре научных специальностей названы: философские науки, филологические науки, исторические науки, географические науки, юридические науки, педагогические науки и т.д. Как видно, отличия довольно значительные, что может вызвать трудности в реализации указанных требований — от предметно-содержательных до кадровых и экономических.

7. Разработка структуры и содержания образовательных программ в аспирантуре с учетом необходимости значительного повышения требований к их качеству. Разработка совместно с экспертными Советами ВАКа, общественным Советом ЦРКП аттестационных требований к образовательным программам аспирантуры.

Разработка минимального объема требований к кандидату наук, например, как способность ставить и решать актуальные для национального и мирового хозяйства задачи в выбранной научной области на основе новых методов, техники и технологий. Разработка минимального объема требований к доктору наук, например, как способность уметь ставить и решать проблемы национального и мирового хозяйства, формулировать и развивать новые научные направления, обобщать научные данные и получать на этой основе новые научные результаты. Так же как и разработка мер, которые бы мотивировали молодых исследователей на карьеру в области научной и научно-педагогической деятельности, в отечественных высокотехнологических инновационных компаниях.

Актуальной задачей является разработка методик и реализация образовательных программ в аспирантуре, поэтому целесообразно создать банк программ и учебных курсов, действующих сегодня в различных ВУЗах, для их формирования в НУМО. Творческая составляющая по выработке новых идей и созданию образовательных программ в рамках деятельности НУМО является, несомненно, одной из самых важных. Таким образом, важнейшие задачи НУМО связаны с решением концептуальных задач взаимного согласования и разработке документов, определяющих содержание и предметную ориентацию подготовки персонала. Их решение обеспечивает непрерывно

осуществляемое развитие подготовки НК и специалистов ВПО и возможность опережающего инновационного развития соответствующих технологий. Очевидно, плодотворность подобного согласования, как и сама ее идея, вплоть до последнего времени оставалась незамеченной. Кроме того, согласование номенклатуры научных специальностей ВАК и перечня направлений подготовки специалистов в системе ВПО будет решать задачу формирования Единого государственного образовательного стандарта (ЕГОС) по уровням образования.

На наш взгляд, дальнейший путь формирования единой системы управления подготовкой и формированием саморазвития персонала как области солидарной ответственности не только государства, но общества и личности должен идти через становление ответственных профессиональных структур и сообществ, общественных советов, нормативное правовое закрепление их роли, функций, прав и обязанностей.

Можно утверждать, что сегодня нужны концептуальные разработки и новые институты развития, позволяющие провести диагностику причин плохого состояния, создать необходимые обратные связи и инструменты устойчивого развития и активизации научно-педагогического потенциала страны.

Резюмируя данный параграф, отметим, что результаты формирующего этапа эксперимента подтвердили существенные позитивные изменения в степени сформированности саморазвития персонала, при использовании построенной системы, реализованной на фоне комплекса педагогических условий.

Диагностика эффективности реализации систематизированного процесса формирования у современных педагогов предполагает проведение комплексных срезов по таким параметрам, как знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, необходимые для осуществления профессиональной деятельности.

В процессе проведения педагогического эксперимента экспертной группой зафиксирована положительная динамика изменений по всем показателям развития саморазвития персонала в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

Разработанный и используемый для осуществления педагогического эксперимента критериально - оценочный аппарат обладает непротиворечивостью и адекватностью, что подтверждено результатами статистической обработки полученных данных.

Разработанный систематизированный процесс формирования саморазвития персонала является эффективным, а выявленные педагогические условия — необходимыми и достаточными для повышения результативности его функционирования.

2.4. Эффективность качества формирования саморазвития современного менеджера

Оценка экономических возможностей организации. Для полноценной подготовки в своей среде организация должна использовать многообразные ресурсы, часть из которых невозможно оценить прямым счетом. Например, качество руководства и научную политику организации, уровень процессов управления подготовкой.

Однако действие перечисленных факторов влияет на количественные величины характеристик основных ресурсов, которые были рассмотрены выше. Это влияние можно проследить по изменению величины стоимости подготовки аспиранта определенного направления подготовки, или научной специальности. Так активная научная, техническая, социальная, учебная политика руководства приводят к:

- обновлению технического парка (следовательно, появляется новое современное оборудование, увеличивается его стоимость, а значит, повышается стоимость подготовки аспиранта);

- активным научным контактам (в том числе международным), что позволяет подключать к данным процессам аспирантов, привлекать их к участию в конференциях, обеспечивать более широкую возможность публикаций в международных изданиях и т.п. (что опять-таки увеличивает стоимость подготовки) и т.д.

Для сравнительной оценки возможностей организации осуществлять качественную подготовку целесообразно определять стоимость обучения в аспирантуре по каждому направлению подготовки или по научной специальности. В данном случае косвенно, чем выше стоимость подготовки, тем больше потенциал организации по этому виду деятельности.

Для определения стоимости обучения аспиранта в вузе выделяются три основные составляющие процесса подготовки, по которым ведется детализированный расчет:

- учебная часть программы подготовки;
- научная часть программы подготовки;
- обеспечение жизнедеятельности аспиранта.

Подготовку можно приравнять к проектной деятельности, успешным результатом которой является выпускник аспирантуры - кандидат наук. Проект характеризуется неопределенностью по достижению цели, затратам, качеству, срокам, рискам. При оценке эффективности подготовки как степени достижения наилучших результатов при наименьших затратах мы можем с определенной точностью вычислить лишь виды расходов, понесенные за период подготовки. Невозможно определить совокупный доход, получаемый в результате подготовки научно-педагогических кадров, а значит невозможно вычислить значение показателя чистого дисконтированного дохода.

Открытым остается вопрос об экономически целесообразном периоде работы на предприятии распределения, расчете внутренней нормы доходности, пороге рентабельности подготовки кандидата наук. Открытым остается вопрос о дисконтированном периоде окупаемости подготовки. Оценка влияющих факторов важна для аспиранта, вуза и экономики как источника финансовых ресурсов и потребителя научно-педагогических кадров. Инвестиционные показатели включают в себя все виды затрат, связанные с процессом подготовки научно-педагогических кадров. Воспроизводственные показатели учитывают затраты по подготовке дополнительного количества аспирантов, взамен выбравших свободное распределение.

Инновационные показатели отражают динамику и темпы инновационных и технологических изменений в реальном секторе экономики, в сопоставлении их с динамикой и темпом развития системы подготовки научных персонала.

Рассмотрим более подробно некоторые инвестиционные показатели. Осуществлять дисконтирование затрат на подготовку целесообразно к текущему (отчетному) моменту времени, если анализируется завершённый процесс подготовки. Если необходимо проведение анализа при планировании подготовки аспирантов, то целесообразно рассчитывать наращивание к году выпуска каждого планируемого аспиранта.

Аналогичным образом можно рассчитать номинальный размер субсидии, выданной на подготовку аспиранта. Он будет отличаться от реально выданного на коэффициенты инфляции соответствующих лет обучения. Определяем номинальный размер субсидии, приводя его к году окончания аспирантуры[23; 25].

Средние затраты на подготовку одного аспиранта в год для вуза рассчитываются на основании данных отчетного года по каждому или всем направлениям подготовки:

Средние приведенные затраты на подготовку аспирантов в данном вузе в целом или по каждому направлению подготовки можно определить следующим образом:

Следующая группа показателей (воспроизводственные) предполагает учет и оценку затрат, связанных с обстоятельствами того, что не все те, кто поступил в аспирантуру и получил от государства субсидию на обучение, после окончания аспирантуры идут работать по распределению, а часть из них выбирает вариант свободного распределения. В этом случае экономика недополучает специалиста требуемой квалификации на том рабочем месте, где он был востребован, то есть потребность экономики не удовлетворяется, и требуется подготовка аналогичного специалиста. Это процесс достаточно

продолжительный: период воспроизводства специалиста с требуемыми характеристиками равен сроку обучения в аспирантуре нового аспиранта. Возможно, что за это время экономика страны (в лице предприятия-заказчика) либо несет убытки из-за несоответствия кадровой структуры предприятия-заказчика оптимальной (с учетом его заявки на кандидата наук), либо можно говорить об упущенной выгоде данного предприятия по той же причине.

Методика количественного расчета убытков или упущенной выгоды отсутствует. Одним из вариантов оценки этих показателей можно предложить экспертную оценку, но при таком методе определения это будет достаточно субъективная величина.

Однако использование воспроизводственной оценки может быть полезным для сравнения различных организационных подходов финансирования подготовки в аспирантуре за счет средств бюджета.

Представим вариант расчета убытков государства на подготовку одного кандидата наук в случае его свободного распределения. Убытки государства, связанные с воспроизводством кандидата наук вместо выбравшего свободное распределение. В данном случае приведенные затраты на подготовку кандидата наук будут отличаться от аналогичных затрат, рассчитанных при первичной подготовке кандидата наук в силу роста цен на услуги, оборудование и прочее.

Инвестиционные убытки государства в случае финансирования подготовки аспирантов по варианту субсидий будут меньше, чем при существующем механизме финансирования на величину субсидий, возвращаемых в случае невыполнения условий контракта на получение целевой субсидии с учетом платы за пользование кредитом.

Для сопоставления макроэкономических и образовательных (подсистемы аспирантуры) характеристик функционирования государства необходима группа инновационных показателей. Примем, что на необходимое количество оказывает влияние спрос на них на рынке труда, который испытывает периоды спадов и подъемов.

Для сравнения различных подходов к финансированию подготовки за счет бюджетных средств необходимо использовать такие показатели как процент отсева из аспирантуры и удельный вес кандидатов наук, работающих по распределению. Безусловно затраты на кандидатов наук, выбравших свободное распределение, нельзя в целом относить на убытки, поскольку они повышают человеческий капитал государства. Речь идет об оценке целевого эффекта финансирования.

Реализация разработанных в настоящей главе методических материалов позволит органам, определяющим величину и структуру государственного плана подготовки научно-педагогических кадров, выявить наиболее сильные вузы, сконцентрировать в них финансовые потоки. Это будет стимулировать создание «точек роста» в государственной системе подготовки, обеспечить основу для структурного изменения подготовки научных персонала, повышения уровня и качества подготавливаемых научных кадров.

Создавая вузы-«моторы» как доминирующие единицы по определенным направлениям подготовки аспирантов, государство повысит масштабы и темпы научного роста, что позволит модифицировать структуру всей национальной экономики, увеличить экономический потенциал государства.

Значительная часть средств бюджета на подготовку должна выделяться ведущим университетам, научным организациям,

интегрированным учебно-научным комплексам по результатам мониторинга научного потенциала и качества подготовки научных кадров. И в этом случае необходимо определять возможности каждого вуза по «производству» магистров, кандидатов и докторов наук. Решение этого вопроса должно базироваться на научно-обоснованном едином методическом подходе, оценки возможностей вузов по подготовке научно-педагогических кадров по каждой научной специальности.

Выводы по второй главе

В данной главе разработаны методологические основы, базовые характеристики, понятийный аппарат, сформулированы цели и принципы единой систематизированного процесса управления подготовкой научно-педагогических кадров и развитием научно-педагогического потенциала. С точки зрения стратегических целей, методологии действия и результатов разработаны концептуальные основы формирования единой федерально-региональной систематизированного процесса формирования саморазвития персонала. Предложена сетевая структура подготовки на базе опорных и узловых вузов как важнейших институтов развития с созданием центра развития саморазвития персонала и единой государственно-общественной систематизированного процесса управления на трех уровнях: ведущего вуза региона (национального исследовательского университета); региона и страны.

Детально разработаны структуры управления формированием саморазвития персонала в вузе и методики сбора и обработки информации. Предложены компоненты единой систематизированного

процесса управления на уровне вуза, региональном и общефедеральном уровнях, разработаны проекты необходимых нормативных документов и планов реализации концепции единой систематизированного процесса управления.

Рассмотренные в данной главе задачи позволили разработать научные и методические проблемы прогнозирования и моделирования формирования саморазвития персонала и подготовки научно-педагогических кадров. Проанализированы основные факторы и сформулированы понятия потребности и спроса в научно-педагогических кадрах, разработаны методические вопросы и проведена оценка долгосрочной потребности для реализации Концепции перехода страны на инновационный путь развития с учетом различных факторов. С применением современных методов экспертного прогнозирования проведен анализ проблем и возможных институциональных преобразований в подготовке научно-педагогических кадров.

На основании системно-целевого подхода, реализованного с помощью методов структуризации целей и организационного моделирования, разработан систематизированный процесс воспроизводства и движения научно-педагогического состава в образовательном пространстве. Полученные результаты свидетельствуют о невозможности решения выявленных проблем в рамках одной организации. Необходимо формирование единого системного подхода к управлению подготовкой научно-педагогических кадров и формированием навыков саморазвития персонала.

ГЛАВА 3. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ФОРМИРОВАНИЮ СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

3.1. Организация экспериментальной работы

Понятие педагогического эксперимента не имеет общепризнанного толкования среди ученых. В данном исследовании будем придерживаться следующей трактовки: *педагогический эксперимент* — это своеобразный комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности педагогических гипотез [13, с. 100].

По справедливому заключению Д.Ф. Ильясова, педагогический эксперимент позволяет исследователю «проникать в сущность педагогических явлений и процессов, наблюдать их повторяемость в необходимых условиях, измерять результат таких наблюдений» [100, с. 61]. Поэтому его реализация предполагает непрерывный контроль изменений учебно-воспитательного процесса, происходящих под влиянием проверяемых факторов.

Для проводимого исследования таким факторами являются разработанная и теоретически обоснованная система формирования современного менеджера и комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования. Поэтому следующий этап исследования состоит в экспериментальной проверке их результативности при использовании в реальном образовательном процессе современного вуза.

В определении последовательности и содержания ключевых процедур эксперимента, будем придерживаться традиционной для педагогической науки логики, согласно которой в структуре

педагогического эксперимента выделяют констатирующий и формирующий этапы [92; 100; 119; 126; 220; 273 и др.].

Цель констатирующего этапа состоит в оценке степени сформированности у современного менеджера организаторской культуры, а **цель формирующего** — в применении авторской системы и комплекса условий ее эффективного функционирования.

Каждый этап эксперимента обеспечивает решение определенного круга задач. Так, к **задачам констатирующего этапа** мы относим:

- постановку эксперимента (определение экспериментального плана и разработка основных процедур его реализации, составление репрезентативной выборки участников эксперимента и экспертной группы, систематизация критериев и показателей, разработка диагностических заданий, построение уровневых шкал, выбор методов диагностики);
- оценку степени сформированности организаторской культуры у современных менеджеров.

Задачами формирующего этапа нашего эксперимента являются:

- практическая реализация системы формирования современного менеджера при изучении ими дисциплины «Управленческие решения»;
- обеспечение условий эффективного функционирования разработанной системы;
- оценка результативности реализации системы и педагогических условий в динамике (определение степени сформированности организаторской культуры у участников эксперимента);

- фиксация степени влияния разработанной системы и педагогических условий на результативность процесса формирования современного менеджера.

Педагогический эксперимент, организованный для определения результативности реализации разработанной системы и условий ее эффективного функционирования, проходил в рамках образовательного процесса высшего профессионального образования. В эксперименте приняли участие студенты 3х –5х курсов по направлению «Управление человеческими ресурсами».

Для осуществления педагогического эксперимента были сформированы четыре группы: контрольная (КГ) и три экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3). В первой экспериментальной группе (ЭГ-1) процесс подготовки осуществлялся с учетом разработанной системы и первого условия; во второй группе (ЭГ-2) — реализовывалась система, второе и третье педагогические условия; в третьей (ЭГ-3) — система и весь комплекс условий. В контрольной группе (КГ) использовались отдельные фрагменты системы без обеспечения педагогических условий.

Объективизация получаемых в эксперименте данных обеспечивалась привлечением экспертной группы, состоящей из представителей руководства факультета, преподавателей, кураторов учебных групп, специалистов в области профессиональной подготовки современного менеджера и профессиональной педагогики.

Создание и организация работы осуществлялась в соответствии с общими принципами и современными научными требованиями к проведению экспертиз:

- системности организации экспертной работы и единства ее нормативно-методологического обеспечения;

- независимости участников экспертного процесса, их компетентности и заинтересованности в получении объективных результатов;

- научной обоснованности экспертных оценок; объективности принимаемых заключений по результатам экспертизы; гласности, комплексности оценки и др. [87; 105; 146; 152; 153; 179; 224; 240; 252; 266; 279 и др.].

В ходе эксперимента экспертная группа оценивала степень проявления выявленных критериев и фиксировала все изменения, связанные с реализацией разработанной системы и комплекса условий.

Организация эксперимента осуществлялась в соответствии с экспериментальным планом, предполагающим использование контрольной и экспериментальных групп, и проведение исходного и итогового тестирования, а также серии промежуточных срезов, что позволит зафиксировать исходные данные и отследить динамику изменений в каждой группе. Схема экспериментального плана (с использованием обозначений, предложенных в работе Д. Кэмпбелла [137]) представлена на рис. 6.

КГ	C_n	X_0	C_1	X_0	C_2	X_0	$C_{и}$
ЭГ-1	C_n	X_1	C_1	X_1	C_2	X_1	$C_{и}$
ЭГ-2	C_n	X_2	C_1	X_2	C_2	X_2	$C_{и}$
ЭГ-3	C_n	X_3	C_1	X_3	C_2	X_3	$C_{и}$

Рис. 6. План экспериментальной работы по формированию современного менеджера

Примечание: на рис. 6 символом «С» с индексами обозначены срезы (начальный, два промежуточных и итоговый), символом «Х» с индексами обозначены обеспечиваемые в группах факторы, влияние которых оценивалось в ходе эксперимента (частичная (КГ) и целостная (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) реализация системы, отдельные условия (ЭГ-1, ЭГ-2) и их полный комплекс (ЭГ-3)).

Помимо выбора валидного экспериментального плана, постановка педагогического эксперимента предполагает разработку его диагностического аппарата: определение критериев, уровней и показателей сформированности организаторской культуры у современного менеджера, построение уровневых шкал и выбор соответствующих методов диагностики.

Характеристика компонентов практического аппарата.

В современных источниках под *критерием* понимают показатель, признак, на основе которого формируется оценка качества объекта, процесса; мерило такой оценки [51, с. 144].

Основным критерием эффективного функционирования разработанной системы и выявленных педагогических условий выступает продвижение студента на более высокий уровень организаторской культуры, в проявлении которой мы выделяем три уровня: репродуктивный, репродуктивно-творческий, творческий.

Поскольку организаторская культура представляет собой комплексное явление, то для ее характеристики необходимо выделить набор показателей. Как было определено при реализации

культурологического подхода, организаторская культура менеджера определяется: знаниями, умениями, профессионально значимыми личностными качествами и ценностными ориентациями, необходимыми для осуществления организаторской деятельности.

Зафиксированные улучшения в проявлении указанных показателей будут расцениваться как положительный результат реализации системы формирования современного менеджера и выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования, а также как подтверждение истинности теоретических выводов, полученных в ходе проведенного исследования.

Основными методами оценки степени проявления данного показателя являются устный опрос, письменный опрос, беседа, тестирование, наблюдение, экспертная оценка.

Уровень сформированности организаторских знаний определялся с помощью специальных диагностических заданий: сформулировать определение понятия, раскрыть принципы, требования, этапы организаторской деятельности менеджера и т.д.

Их обобщенная характеристика приведена в табл. 7.

Характеристика уровней сформированности организаторской культуры у современного менеджера

Наименование	Характеристика
Репродуктивный уровень	<p>В учебных ситуациях студент неохотно участвует в организаторской деятельности, демонстрирует слабое знание ключевых положений и процедур ее осуществления. У студента отсутствует самостоятельность в работе над учебной задачей, слабо сформированы организаторские умения, он проявляет неуверенность во взаимодействии с другими обучаемыми, не может обосновать выбранный способ решения проблемы, определить необходимые ресурсы и сформулировать задания для исполнителей, ориентируется на алгоритм.</p> <p>Стремится выполнить задание по образцу, придерживаясь закрепленного стереотипа деятельности, необходимые качества личности и ценностные ориентации у него практически не сформированы</p>
Репродуктивно-творческий уровень	<p>Студент демонстрирует понимание назначения и сущности организаторской деятельности для работы менеджера, умение самостоятельно выполнять отдельные процедуры по организации людей, умения у студента сформированы удовлетворительно, но не доведены до уровня навыка.</p> <p>Студент показывает эпизодическое стремление использовать творческий потенциал при выполнении задания, недостаточное понимание внутренних существенных связей, которое не всегда позволяет проявить фантазию, качества личности и ценностные ориентации сформированы недостаточно, что не позволяет всегда выбирать адекватное управленческое решение и правильно себя проявить в коллективной деятельности</p>
Творческий уровень	<p>У студента стабильно проявляется творческий подход и устойчивый интерес к организаторской деятельности.</p> <p>Он понимает ее сущность, специфику и значение, показывает умение самостоятельно и практически безошибочно выполнять организаторские процедуры, проявлять творческую активность.</p> <p>Коммуникативные навыки сформированы на высоком уровне, студент успешно и с интересом взаимодействует с другими обучаемыми, качества личности и ценностные ориентации достаточно сформированы и актуализированы в деятельности, что позволяет грамотно организовывать людей для решения проблем</p>

**Уровневая шкала для определения степени сформированности
современного менеджера**

Уровень	Характеристика
Низкий	Студент не имеет систематических знаний о значении, содержании и особенностях организаторской деятельности, не владеет терминологией, не знает содержания нормативной базы, правил поведения и делового этикета, специфики и содержания процессов, для которых организуется работа коллектива, представления о требованиях к личностным качествам и ценностным ориентациям менеджера не сформированы.
Средний	Студент владеет ключевыми знаниями для осуществления организаторской деятельности, понимает значение и специфику ее осуществления, владеет основной терминологией, имеет представления об источниках получения информации и способах диагностики, знает общее содержание нормативных документов и правил поведения, у студента в целом сформированы представления о требованиях к менеджеру. Общий объем знаний достаточен для осуществления отдельных процедур организаторской деятельности
Высокий	Студент владеет терминологией, знает принципы, этапы организаторской деятельности, понимает значение ее компонентов и особенностей реализации, знает пути и средства повышения эффективности организаторской деятельности, быстро ориентируется в новой информации, обладает глубокими знаниями правил поведения, знает о требованиях к менеджеру, его ценностных ориентациях, качествах личности. Общий объем знаний достаточен для осуществления полного цикла организаторской деятельности по решению проблемы

Характеристика степени проявления умений современного менеджера, необходимых для осуществления организаторской деятельности отражена в виде уровневой шкалы (табл. 9).

Таблица 9

**Уровневая шкала для определения степени сформированности у
современного менеджера организаторских умений**

Уровень	Характеристика
Низкий	<p>Студент не умеет осуществлять как отдельные процедуры, так и полный цикл организаторской деятельности, не может систематизировать и актуализировать необходимую информацию.</p> <p>Допускает грубые ошибки при выполнении действий, не умеет взаимодействовать в коллективе, неверно оценивает результаты собственной деятельности и других студентов.</p> <p>Испытывает трудности при осуществлении коммуникативного взаимодействия, ошибается при планировании и определении перспектив решения проблемы</p>
Средний	<p>Студент владеет основными умениями организаторской деятельности, но самостоятельно выполнить весь ее цикл не может, предпочитает действовать в строго установленных рамках без ориентации на творческий подход.</p> <p>Владеет методами обработки информации, но не всегда грамотно ею распоряжается, если допускает ошибки, то самостоятельно может их устранить.</p> <p>Практически всегда устанавливает адекватные отношения с другими студентами, без серьезных ошибок диагностирует способности других людей для выполнения тех или иных заданий и делегирует полномочия, может определить объем ресурсов для осуществления коллективной деятельности</p>
Высокий	<p>Студент может самостоятельно осуществить полный цикл организаторской деятельности, четко видит цель организаторской деятельности, рационально распределяет время и ресурсы.</p> <p>Может предложить и реализовать нестандартный подход к решению задачи, умеет убедить и мотивировать, легко контактирует и взаимодействует с другими студентами.</p> <p>У студента хорошо сформированы умения, позволяющие четко формулировать задания другим людям по решению проблемы</p>

Оценивание сформированности указанных умений осуществлялось с применением методов наблюдения, экспертизы, взаимооценки, самооценки. Для определения уровня сформированности организаторских умений в эксперименте использовались следующие диагностические задания: самостоятельно выполнить определенные действия; сформулировать задание для себя или других студентов; провести анализ ситуации и выполненных действий; предложить способ выхода из ситуации, или программу действий; применить на практике диагностическую методику и др.

Таблица 10

Характеристика основных профессионально значимых личностных качеств

Наименование качества	Сущность качества	Характеристика проявления качества
Активность	Деятельностное отношение человека к миру, способность производить общественно значимые преобразования материальной и духовной среды на основе освоения общественно-исторического опыта [192, с. 27]	Повышенный тонус в деятельности, проявление инициативы, высокая мотивация и интерес, стремление выполнить задание в максимальном объеме, подключение других студентов к коллективной деятельности
Креативность	Способность, отражающая свойство индивида создавать новые понятия и формировать новые навыки, т.е. способность к творчеству [154, с. 539]	Стремление к отказу от стереотипных действий, высокий уровень самостоятельности, рефлексии и самоконтроля, ориентация на высокоэффективную учебную деятельность
Коммуникабельность	Способность устанавливать деловые контакты, связи, отношения [51, с. 130]	Положительный настрой на окружающих, внимание к чужому мнению, умение вести диалог и приводить аргументы в защиту собственной точки зрения, грамотная речь, стремление избежать конфликтных ситуаций, логичность мышления

Учитывая специфические характеристики организаторской деятельности, требования к личности менеджера, особенности организации процесса профессиональной подготовки в вузе, а также возможности исследовательского аппарата по оцениванию степени сформированности личностных качеств, из всех приведенных в табл. 2 (с.52) профессионально значимых личностных качеств, выбраны три: активность, креативность и коммуникабельность.

Характеристика уровней проявления данных личностных качеств представлена в табл. 11.

Таблица 11

Уровневая шкала для определения степени проявления профессионально значимых личностных качеств современного менеджера, необходимых для осуществления организаторской деятельности

Уровень	Критерии
Низкий	Низкий уровень сформированности личностных качеств, которые практически не проявляются в процессе осуществления организаторской деятельности, что характеризуется неорганизованностью в работе, затруднениями во взаимодействии, в поиске способа решения задания, отсутствием заинтересованности
Средний	Эпизодическое проявление одного или нескольких качеств в зависимости от вида и содержания задания, что позволяет осуществлять организаторскую деятельность только при активной поддержке более компетентных помощников или при решении знакомых задач
Высокий	Систематическое, стабильное проявление всех качеств, что обеспечивает эффективное осуществление организаторской деятельности, создать хороший микроклимат в группе, способствует оперативности получения запланированного результата

Основными методами оценивания сформированности профессионально значимых для организаторской деятельности

личностных качеств современного менеджера явились методы наблюдения, беседы, экспертных оценок, самооценки, анкетирования, анализа участия в организации и осуществлении организаторской деятельности.

Таблица 12

Уровневая шкала проявления сформированности ценностных ориентаций у современного менеджера

Уровень	Характеристика
Низкий	Студенты плохо информированы о ценностях и имеют негативное или равнодушное к ним отношение. У современного менеджера отсутствует интерес к профессии, преобладают личные потребности над профессиональным долгом, студенты действуют без опоры на профессионально значимые ценности,
Средний	Студенты имеют неполные знания о ценностях, обладают собственными суждениями только относительно тех ценностей, важность которых для них бесспорна, действуют с опорой на некоторые ценностные ориентации, нуждаются в систематическом контроле и стимулировании, не всегда проявляют устойчивое с точки зрения профессиональных ценностей поведение, адекватные эмоции и оценки
Высокий	Студенты обладают глубокими знаниями о ценностях, которые составляют основу их профессионально-нравственных убеждений, а следование им является устойчивой личностной потребностью. Будущие менеджеры действуют в соответствии со значимыми ценностными ориентациями, могут контролировать себя и других, демонстрируют активность в их трансляции окружающим.

Уровень сформированности профессионально значимых личностных качеств оценивался при выполнении студентами следующих диагностических заданий: провести оценку личностных качеств; решить задачу творческого характера; принять участие в

деловой, имитационной игре; организовать взаимодействие с другими студентами; обосновать действия (провести рефлексию) в заданной ситуации, исходя из личностных качеств и др.

Исходя из того, что ценностные ориентации будущего менеджера проявляются в деятельности (определяемой знаниями и умениями), поведении, и непосредственно связаны с личностными качествами, мы пришли к заключению, что они составляют основу профессиональной культуры в целом и организаторской культуры менеджера, в частности. В результате исследования, выделены три основных уровня проявления ценностных ориентаций (табл. 12).

Основными методами оценивания сформированности у будущего менеджера ценностных ориентаций явились методы наблюдения, самооценки и взаимооценки, экспертных оценок, анализа участия в осуществлении организаторской деятельности, анкетирование, опрос. Диагностика сформированности у студентов ценностных ориентаций осуществлялась при выполнении ими следующих диагностических заданий: выделить профессионально значимые для менеджера ценности; определить пути их формирования; зафиксировать способы диагностики ценностных ориентаций; провести рефлексию действий с учетом ценностных ориентаций; смоделировать поведение в заданной ситуации и др. Итак, мы рассмотрели качественные характеристики показателей организаторской культуры и методы их диагностирования. Представим теперь аппарат для количественного оценивания степени проявления выбранных показателей.

Количественная оценка организаторской культуры осуществлялась путем усреднения оценок по выделенным показателям (знания, умения, профессионально значимые личностные качества и

ценностные ориентации будущего менеджера): высокий уровень проявления каждого показателя оценивался в **3** балла; средний уровень проявления — в **2** балла; низкий уровень — в **1** балл.

Дальнейшие действия связаны с определением степени сформированности самой организаторской культуры. В соответствии с полученным значением $U_{ок}$, студенту присваивается общий уровень ее сформированности. Исходя из всех возможностей получения оценок по каждому показателю, мы определили границы уровней сформированности организаторской культуры (рис. 8).

Таблица 13

Результаты нулевого среза по оценке уровня сформированности организаторской культуры у современного менеджера

Группа	Кол-во чел.	Показатель	Уровни					
			Низкий / репродуктивный		Средний / репродуктивно-творческий		Высокий / творческий	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	32	К ₁	22	68,75	9	28,12	1	3,13
		К ₂	27	84,38	5	15,62	0	0
		К ₃	17	53,13	12	37,50	3	9,37
		К ₄	22	68,75	9	28,12	1	3,13
		U _{ик}	26	81,25	5	15,62	1	3,13
ЭГ-1	31	К ₁	22	70,97	9	29,03	0	0
		К ₂	27	87,10	4	12,90	0	0
		К ₃	16	51,61	12	38,71	3	9,68
		К ₄	22	70,97	9	29,03	0	0
		U _{ик}	22	70,97	9	29,03	0	0
ЭГ-2	28	К ₁	20	71,43	7	25,00	1	3,57
		К ₂	22	78,57	6	21,43	0	0
		К ₃	17	60,71	9	32,14	2	7,15
		К ₄	19	67,86	8	28,57	1	3,57
		U _{ик}	20	71,43	7	25,00	1	3,57
ЭГ-3	32	К ₁	21	65,63	11	34,37	0	0
		К ₂	28	87,50	4	12,50	0	0
		К ₃	18	56,25	10	31,25	4	12,50
		К ₄	23	71,88	8	25,00	1	3,12
		U _{ик}	23	71,88	9	28,12	0	0

Результаты нулевого среза по оценке уровня сформированности организаторской культуры отражены в табл. 13. Все данные получены экспертной группой с использованием соответствующих методов и разработанных нами уровневых шкал (табл. 8, 9, 10, 11, 12).

Эти данные позволят нам в дальнейшем провести сравнение изменений, произошедших к концу эксперимента.

Таблица 14

Результаты нулевого среза по всем группам

Группа	К-во	Показатели	Уровни					
			Низкий / репродуктивный		Средний / репродуктивно-творческий		Высокий / творческий	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная (КГ)	32	K ₁	22	68,75	9	28,12	1	3,13
		K ₂	27	84,38	5	15,62	0	0
		K ₃	17	53,13	12	37,50	3	9,37
		K ₄	22	68,75	9	28,12	1	3,13
		U _{ик}	26	81,25	5	15,62	1	3,13
Экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3)	91	K ₁	63	69,23	27	29,67	1	1,10
		K ₂	77	84,62	14	15,38	0	0
		K ₃	51	56,04	31	34,07	9	9,89
		K ₄	64	70,33	25	27,47	2	2,20
		U _{ик}	65	71,43	25	27,47	1	1,10

Полученные в ходе констатирующего этапа эксперимента данные показали недостаточный уровень сформированности у современного менеджера организаторской культуры, не позволяющий им качественно осуществлять организаторскую деятельность, что подтверждает необходимость совершенствования данного вида подготовки в условиях педагогического эксперимента с привлечением разработанной системы и обеспечением педагогических условий ее эффективного функционирования.

Наглядно данные таблицы изображены на рис. 9.

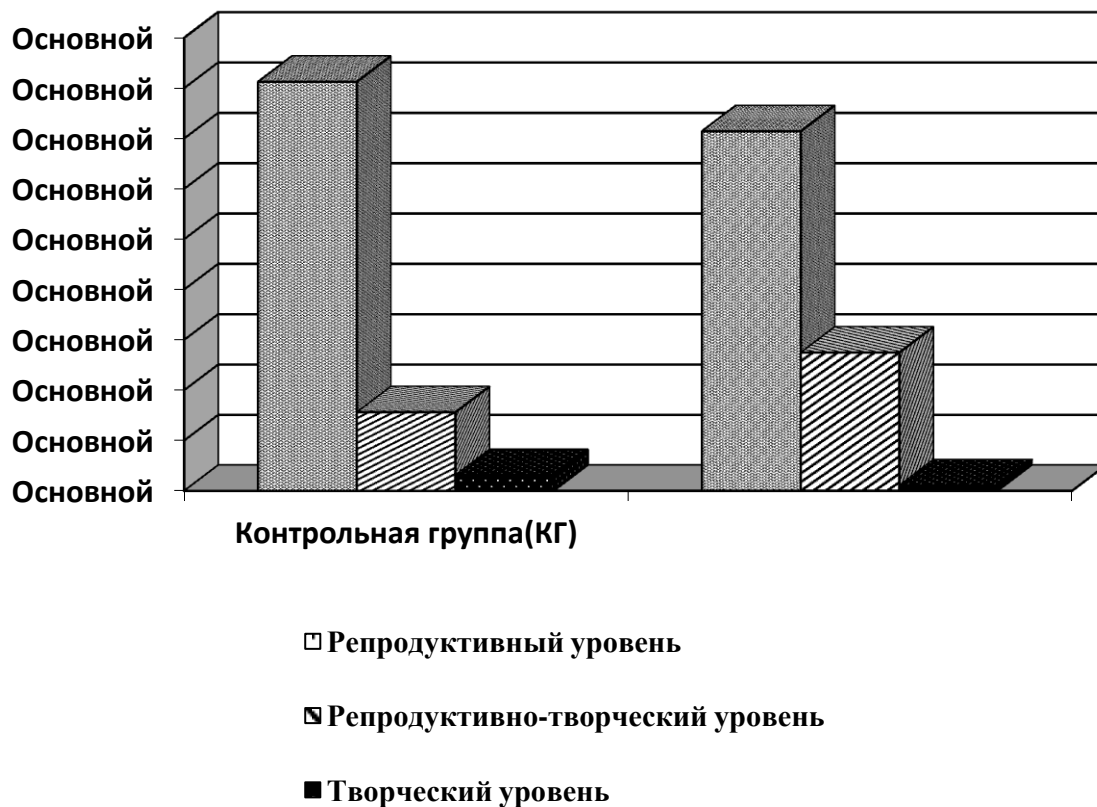


Рис. 9. Данные нулевого среза в контрольной и экспериментальных группах

В целом, результаты нулевого среза показали, что группы, участвовавшие в эксперименте, имели сходное распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры.

Статистическое подтверждение сделанных выводов получено с помощью критерия хи-квадрат, сущность которого заключается в определении статистической существенности различий между двумя наборами данных. Для этого в качестве нулевой гипотезы было выбрано предположение, что распределение современных менеджеров по

уровням сформированности организаторской культуры в группах, участвующих в эксперименте одинаково.

В табл. 16 представлены данные реализации критерия хи-квадрат для нулевого среза по определению существенности различий в группах, участвующих в педагогическом эксперименте.

Таблица 16

Значение статистики хи-квадрат на нулевом срезе

Сравниваемые группы	Полученное значение	Табличное значение для уровня значимости 0,05
КГ и ЭГ-1	2,64	5,99
КГ и ЭГ-2	0,85	
КГ и ЭГ-3	2,33	
ЭГ-1 и ЭГ-2	1,20	
ЭГ-1 и ЭГ-3	0,01	
ЭГ-2 и ЭГ-3	1,20	

Результаты использования критерия хи-квадрат показали, что между группами не наблюдаются существенных отличий (на уровне значимости 0,05 полученное значение меньше табличного), т.е. выбранные для эксперимента группы по степени сформированности организаторской культуры являются статистически неразличимыми, что позволяет организовать педагогический эксперимент и адекватно интерпретировать его результаты.

Таким образом, экспериментальная работа обеспечивает доказательность теоретических выводов, требует специальной организации и планирования, обусловленных в первую очередь

спецификой образовательного процесса, контингента обучаемых и особенностями авторской системы, что выражается в постановке цели и задач педагогического эксперимента, определении его этапов и направлений, выборе адекватных критериев оценивания и построении уровневых шкал.

Подводя итоги данного параграфа можно сделать выводы:

1. Экспериментальная работа обеспечивает проверку результативности разработанной системы формирования современного менеджера и подтверждение достаточности выявленного комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

2. Педагогический эксперимент реализуется через констатирующий и формирующий этапы.

3. Констатирующий этап эксперимента ориентирован на постановку эксперимента (определение экспериментального плана и разработка основных процедур его реализации, составление репрезентативной выборки участников эксперимента и экспертной группы, систематизация критериев и показателей, разработка диагностических заданий, построение уровневых шкал, выбор методов диагностики) и оценку степени сформированности организаторской культуры у современных менеджеров.

4. Формирующий этап эксперимента обеспечивает практическую реализацию системы формирования современного менеджера при изучении ими дисциплины «Управленческие решения», создание условий эффективного функционирования разработанной нами системы, оценку результативности реализации системы и педагогических условий в динамике (определение степени сформированности организаторской культуры у участников

эксперимента) и фиксацию степени влияния разработанной системы и педагогических условий на результативность процесса формирования современного менеджера в образовательном пространстве.

5. Критерием сформированности современного менеджера является продвижение студента на более высокий уровень данной компетентности, а показателями — знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации будущего менеджера, необходимые для осуществления организаторской деятельности.

6. Каждый показатель проявляется на трех уровнях (низком, среднем или высоком), в соответствии с которыми определяется общий уровень организаторской культуры: репродуктивный, репродуктивно-творческий или творческий.

7. Результаты констатирующего этапа эксперимента показали:

- недостаточный уровень подготовки студентов к организаторской деятельности, что обусловлено в значительной степени неэффективностью традиционных методик и технологий обучения;

- если не ставить специальной целью формирование организационной культуры у современных менеджеров и не искать новые способы решения данной проблемы, то в традиционной системе высшего образования эта проблема решается неэффективно;

- организаторская культура эффективно формируется только в ходе целенаправленных действий, определяемых содержанием специальной педагогической системы для которой должны быть определены и реализованы педагогические условия.

3.2. Реализация системы формирования современного менеджера и комплекса педагогических условий

Содержательная характеристика проводимого в рамках исследования педагогического эксперимента предполагает представление конкретных данных об использовании системы формирования современного менеджера и комплекса условий ее эффективного функционирования в реальном учебно-воспитательном процессе современного вуза. В нашем исследовании педагогический эксперимент был организован в естественных условиях образовательного процесса высшего учебного учреждения с привлечением студентов, обучающихся по специальности «Менеджмент организации».

На формирующем этапе эксперимента нами, во-первых, внедрялась система формирования современного менеджера в образовательном пространстве, включающая мотивационно -целевой, содержательно-методический, оценочно-коррекционный компоненты; во-вторых, создавались педагогические условия ее эффективного функционирования (реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры; построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества; включение студентов в активную творческую деятельность); в-третьих, проводилась оценка эффективности их использования в условиях реального образовательного процесса высшего учебного заведения.

Представим фактическое содержание указанных мероприятий в рамках учебной дисциплины «Управленческие решения», основная цель которой заключается в следующем: дать студентам совокупность теоретических знаний и практических навыков разработки, принятия и реализации управленческих решений. При изучении дисциплины особое

внимание уделяется методам и формам разработки и принятия управленческих решений, вопросам повышения их эффективности (экономической, организационной, социальной и др.), что способствует совершенствованию управления компанией на основе использования новых форм организации, управления, ЭММ и ЭВМ в условиях рыночной экономики, коренной перестройки управления экономикой.

Как показало проведенное исследование, каждая тема дисциплины «Управленческие решения» имеет потенциальные возможности для формирования у современного менеджера организаторской культуры, поскольку ориентирована на их общую управленческую подготовку.

Однако особое значение для формирования современного менеджера имеют следующие программные вопросы данной дисциплины:

- взаимодействие в процессе управленческого воздействия;
- условия выполнения требований;
- построение дерева целей;
- управленческая технология;
- организация как социальная система для подготовки решений;
- организационная технология;
- этапы рационального решения проблемы;
- экономическая постановка задачи;
- личностные характеристики преуспевающего руководителя;
- социальные потребности человека;
- нравственные критерии профессиональной деятельности менеджера;
- этические нормы и моральное решение;

- подготовка руководителя к управленческим решениям в условиях напряженных ситуаций;
- структура управленческих рисков,
- психологическая активизация профессиональная и социальная ответственность, организационная и социальная эффективность управленческого решения и др.

Прежде чем характеризовать содержание экспериментальной работы, отметим, что педагогические условия в данном эксперименте реализовывались синхронно с разработанной системой, что выражалось в создании атмосферы сотрудничества, а также в предоставлении студентам такого дидактически выверенного учебного материала, в котором будущие менеджеры могли проявить учебное творчество и способности. В частности, для этого была разработана специальная система разнообразных видов учебной деятельности (соответствующих задач и заданий, проектов, деловых игр, управленческих ситуаций и т.д.).

Целью *мотивационно -целевого компонента* реализуемой системы является формирование у студентов мотивов учебной деятельности по освоению организаторской культуры и индивидуализация целевых ориентаций учебной деятельности.

Реализация данного компонента осуществлялась с привлечением следующих приемов:

- знакомство с ближними, промежуточными и конечными целями;
- создание на учебных занятиях проблемных ситуаций;
- пояснение теоретической и практической значимости знаний;

- обращение к истории изучаемых программных вопросов, приведение фактов, цитат, статистики, обосновывающих их актуальность;

- выбор заданий профессиональной направленности;

- игра; собеседование; инструктаж;

- применение разнообразных средств обучения.

Кроме того, в целях самопознания и самооценки студентам предлагалось оценить собственные личностные качества, характеризующие способность к самоорганизации, что является важнейшей характеристикой менеджера, обладающего организаторской культурой.

В ходе эксперимента выявлено, что у студентов возникало стремление к получению знаний и самосовершенствованию благодаря пониманию важности приобретаемых знаний и умений для дальнейшей профессиональной самореализации. У студентов происходило постепенное изменение отношения к будущей карьере, расширение мотивационно-ценностной сферы и осознание организаторской культуры как лично значимой ценности, важнейшего фактора повышения профессионального мастерства.

В результате у современного менеджера усиливалась сознательность, требовательность к себе, закреплялись такие профессионально важные качества как инициативность, целеустремленность, самостоятельность, активность, ответственность, преданность работе и коллективу и т.д.

Итак, в процессе реализации мотивационно-целевого компонента отмечен рост осознания студентами важности формирования организаторской культуры для успешной управленческой деятельности

и понимание целевых ориентаций учебной деятельности по ее формированию. При этом полноценная индивидуализация целевых ориентаций и всего процесса формирования организаторской культуры обеспечивалась созданием первого педагогического условия (реализация педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры) за счет проектирования индивидуальных образовательных траекторий.

Содержательно-методический компонент разработанной системы реализовывался в рамках лекционных и практических занятий, при участии студентов в деловых и имитационных играх, в процессе выполнения учебных проектов и др.

Данный компонент был ориентирован, прежде всего, на непосредственное формирование организаторских знаний, умений, а также необходимых для данного вида деятельности профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций. В частности, была разработана система специальных учебных задач и заданий. Выполнение поставленных задач, которые осуществлялись студентами в рамках проводимого эксперимента, сопровождались обязательным анализом предлагаемых решений с точки зрения целесообразности действий и их соответствия социальным потребностям и общечеловеческим ценностям.

Такое комментирование результатов учебной деятельности обеспечивало закрепление у современного менеджера ценностных ориентаций и профессионально значимых качеств, а также формировало представление о корректном поведении руководителя с коллективом работников. Вариативность предлагаемых решений обеспечивало

реализацию творческого подхода и способствовало обеспечению третьего педагогического условия.

Второе педагогическое условие создавалось за счет продуктивного взаимодействия студентов, обоснования выбранного решения, учебной рефлексии и взаимооценки. Проектная работа студентов, как значимый фактор формирования современного менеджера, в рамках содержательно-методического компонента способствовала самостоятельному усвоению будущими менеджерами соответствующих знаний и отработке умений организаторской деятельности.

В рамках формирования организаторской культуры при реализации системы был разработан комплекс деловых игр, которые, предполагая совместную продуктивную деятельность и оказывая непосредственное влияние на совершенствование поведенческого компонента организаторской культуры, обеспечивает создание второго педагогического условия (построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества).

Участие в коллективных деловых играх существенно активизируют творческий потенциал современных студентов, что обеспечивает реализацию и третьего педагогического условия (включение студентов в активную творческую деятельность).

Отработка умений и навыков организаторской деятельности осуществлялась и на практических занятиях. Для совершенствования навыков межличностного взаимодействия в процессе организации коллективной деятельности, студенты в рамках практических занятий выполняли групповые упражнения. Большое значение для реализации системы, а также комплекса педагогических условий имела производственная практика, где студентам предоставлялись широкие

возможности для проявления самостоятельности, креативности, активности. При формировании организаторской культуры у современного менеджера в рамках разработанной системы особое внимание уделялось научно-исследовательской деятельности студентов, которая включала подготовку сообщений на учебных занятиях, написание рефератов, курсовых и квалификационных работ, участие в студенческих конференциях.

Реализация *оценочно-коррекционного компонента* разработанной системы предполагает проведение оценочных процедур и устранения выявленных недостатков. Оценивание уровня сформированности современного менеджера производилось традиционными методами. В частности, студенты выполняли конкретные контрольные задания практико-ориентированной направленности, отвечали на вопросы тестов, выполняли творческие задания и т.д.

Помимо этого, осуществлялся систематический контроль усвоения необходимой информации через опросы, консультирование, тестирование, собеседование и т.д. Коррекционный аспект данного компонента предполагал повторную отработку отдельных элементов организаторской деятельности и реализовывался в индивидуальном порядке.

Таким образом, в ходе профессиональной подготовки современного менеджера возможно комплексное формирование их организаторской культуры при осуществлении образовательного процесса с учетом особенностей разработанной системы на фоне комплекса педагогических условий. При этом характер изучаемого материала не вносит существенных изменений в содержание системы, что подтверждает ее гибкость и универсальность.

Резюмируем сказанное в параграфе:

1. Использование в процессе профессионального образования разработанной нами системы на фоне комплекса педагогических условий предполагает выполнение студентами специальных заданий, в ходе которых осуществляется изучение программного материала по дисциплине «Управленческие решения» и формирование у современного менеджера организаторских качеств и организаторской культуры.

2. Система формирования у современного менеджера организаторской культуры, реализованная на фоне комплекса педагогических условий обладает свойством универсальности, что выражается в возможности ее использования при изучении различных учебных тем, а также осуществлении подготовки менеджеров для различных направлений экономики.

3. Педагогические условия эффективного функционирования системы формирования современного менеджера должны обеспечиваться на всем протяжении ее реализации в совместной деятельности преподавателя и студентов через организационные механизмы образовательного процесса.

3.3. Результаты экспериментальной работы по формированию современного менеджера в образовательном пространстве

Полноценное представление результатов, полученных в ходе педагогического эксперимента, требует фиксации динамики изменений основных показателей, выбранных для оценивания степени сформированности организаторской культуры. В нашей работе к данным показателям мы отнесли знания, умения, профессионально значимые

личностные качества и ценностные ориентации, необходимые современному менеджеру для осуществления организаторской деятельности.

Степень их проявления определяет общий уровень организаторской культуры студента, которая формируется в ходе реализации разработанной системы на фоне комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

В ходе эксперимента было проведено несколько контрольных срезов:

- нулевой (определяющий исходное состояние сформированности у участников эксперимента организаторской культуры);
- два контрольных (отражающих текущие изменения в проявлении показателей организаторской культуры);
- итоговый (фиксирующий уровень организаторской культуры у студентов к окончанию эксперимента).

В первом параграфе данной главы отражены результаты нулевого среза: они подтвердили сходность групп и недостаточный уровень сформированности современного менеджера. Проведение остальных срезов осуществлялось, с целью подтверждения того, что разработанная система действительно позволяет сформировать у современного менеджера организаторскую культуру; каждое из выявленных условий действительно повышает эффективность функционирования разработанной системы, а их комплекс является необходимым и достаточным.

В педагогическом эксперименте принимали участие четыре группы студентов — современного менеджеров, работа в которых осуществлялась с ориентацией на сочетание разработанной системы с различными педагогическими условиями. При этом группы, участвовавшие в

эксперименте, имели сходное распределение студентов по степени сформированности организаторской культуры, что подтверждено результатами констатирующего этапа эксперимента и использованием статистического критерия хи-квадрат (табл. 16).

Итак, рассмотрим данные, полученные в результате проведения контрольных срезов в рамках формирующего этапа эксперимента. Динамика изменений организаторских знаний на промежуточных контрольных срезах зафиксирована экспертной группой с учетом разработанной уровневой шкалы (табл. 8).

В табл. 17 представлены данные о сформированности организаторских знаний будущего менеджера, полученные на первом контрольном срезе.

Таблица 17

Сравнительные данные о владении будущими менеджерами организаторскими знаниями, полученные на первом контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}^1
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	21	65,63	9	28,12	2	6,25	1,41
ЭГ-1	31	17	54,84	11	35,48	3	9,68	1,55
ЭГ-2	28	15	53,57	10	35,71	3	10,72	1,57
ЭГ-3	32	16	50,00	12	37,50	4	12,50	1,63

¹ Символ \bar{y} означает среднее значение полученных студентами оценок по данному показателю в группе. Его значение находится в промежутке от 1 до 3.

Наглядно распределение студентов по уровням владения организаторскими знаниями на первом контрольном срезе представлено нами на рис. 10.

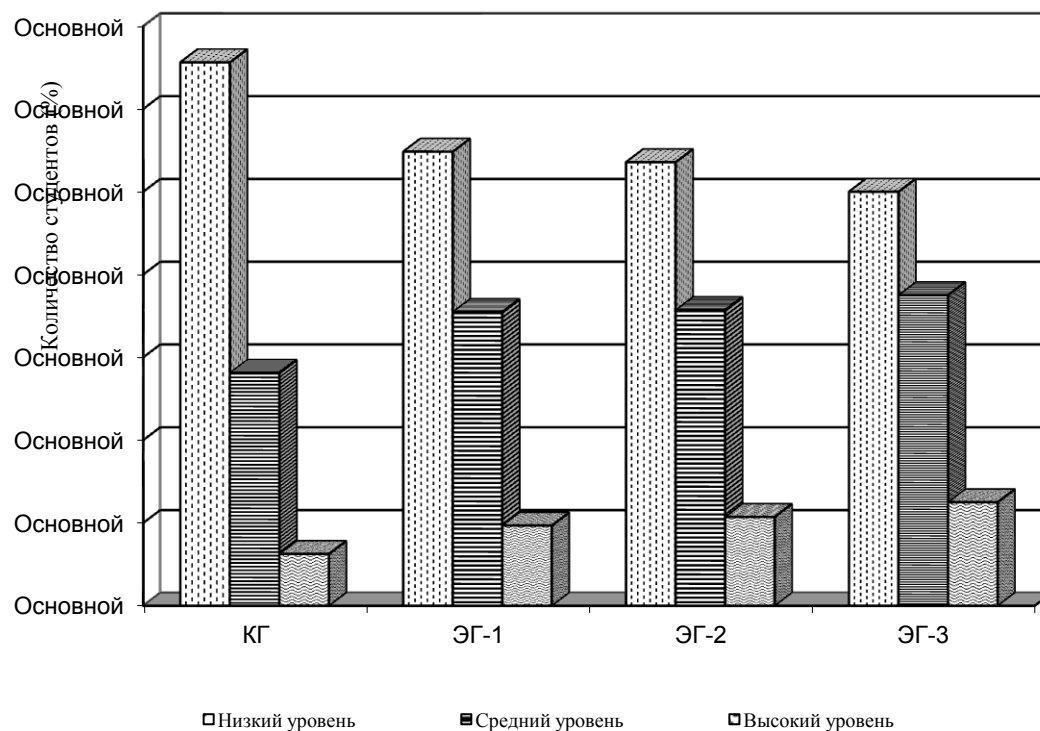


Рис. 10. Распределение студентов по уровням овладения организаторскими знаниями на первом контрольном срезе

Результаты первого контрольного среза показали, что у студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольной произошли значительные позитивные изменения по первому показателю. Получение будущими менеджерами при освоении ими дисциплины «Управленческие решения» необходимой учебной информации о значении и содержании организаторской деятельности создает основу для формирования организаторских умений, личностных качеств и ценностных ориентаций и регламентирует в целом организаторскую

деятельность. Характеризуя в целом полученные данные, отметим, что осуществление целенаправленной работы по реализации системы практически сразу приводит к положительным результатам — интенсивному формированию у студентов соответствующих организаторских знаний. При этом обеспечение даже одного педагогического условия существенным образом ускоряет процесс подготовки к организаторской деятельности.

Данные о сформированности организаторских знаний будущего менеджера, полученные на втором контрольном срезе, представлены нами в табл. 18.

Таблица 18

Сравнительные данные о владении будущими менеджерами организаторскими знаниями, полученные на втором контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	20	62,50	10	31,25	2	6,25	1,44
ЭГ-1	31	11	35,48	16	51,61	4	12,91	1,77
ЭГ-2	28	11	39,29	11	39,29	6	21,42	1,82
ЭГ-3	32	10	31,25	14	43,75	8	25,00	1,94

Наглядно распределение студентов по уровням владения организаторскими знаниями на втором контрольном срезе представлено на рис. 11.

Как показали результаты второго контрольного среза, в экспериментальных группах сохраняется позитивная динамика по формированию организаторских знаний у современного менеджера.

Студенты особенно успешно осваивают знания в группах, где разработанная система реализовывалась в сочетании с педагогическими условиями. Учитывая изначальную сходность участвующих в эксперименте групп по показателю «организаторские знания», которая была подтверждена результатами статистического критерия хи-квадрат, с определенной долей вероятности можно утверждать, что полученные различия являются следствием внедрения нашей системы и комплекса педагогических условий, а не случайными событиями. Увеличение среднего значения получаемых студентами оценок подтверждают зафиксированную динамику улучшений по показателю «организаторские знания».

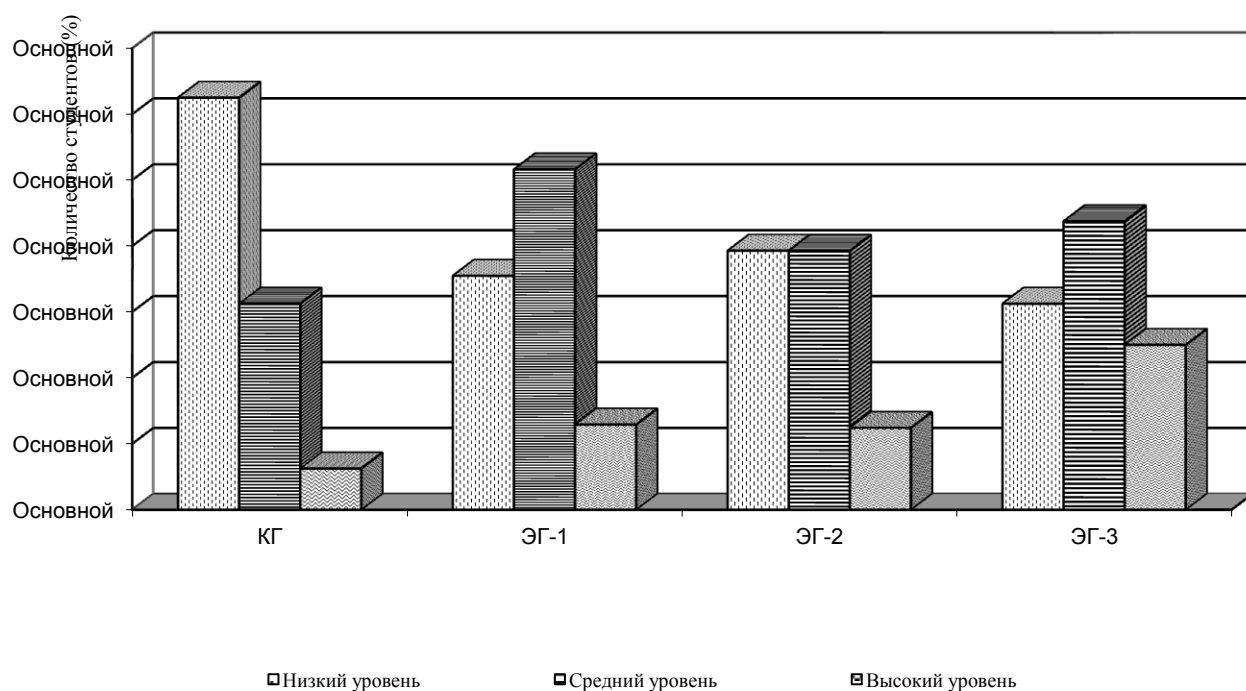


Рис. 11. Распределение студентов по уровням владения организаторскими знаниями на втором контрольном срезе

Динамика изменений организаторских умений у студентов на промежуточных контрольных срезах зафиксирована экспертной группой с учетом разработанной уровневой шкалы (табл. 9). Распределение студентов по уровням сформированности у них организаторских умений, зафиксированное на первом контрольном срезе отражено нами в табл. 19.

Таблица 19

Сравнительные данные овладения студентами организаторскими умениями, полученные на первом контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	25	78,13	7	21,87	0	0	1,22
ЭГ-1	31	20	64,52	9	29,03	2	6,45	1,42
ЭГ-2	28	16	57,14	9	32,14	3	10,72	1,46
ЭГ-3	32	17	53,13	12	37,5	3	9,37	1,56

Наглядно распределение современного менеджера по уровням овладения ими организаторскими умениями на первом контрольном срезе представлено нами на рис. 12.

Первый контрольный срез показал позитивные изменения в сформированности умений, необходимых для организаторской деятельности у студентов экспериментальных групп по сравнению с контрольной группой. Наилучшие результаты показали студенты в группах ЭГ-2 и ЭГ-3, где у современного менеджеров была возможность

осуществлять организаторскую деятельность в условиях продуктивного сотрудничества и активной творческой деятельности. Реализация первого педагогического условия (педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры), обеспеченная при работе с первой экспериментальной группой, также повышает результативность формирования организаторских умений, но его дополнение другими условиями способствуют улучшению результатов эксперимента по показателю «организаторские умения» уже на первом промежуточном контрольном срезе.

Несмотря на более низкие относительно первого показателя результаты и известные трудности формирования умений по сравнению со знаниями, уже на первом срезе получены данные, свидетельствующие о возможности формирования организаторских умений у студентов при использовании разработанной системы и обеспечении комплекса педагогических условий.

Таблица 20

Сравнительные данные овладения студентами организаторскими умениями, полученные на втором контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	23	71,87	9	28,13	0	0	1,28
ЭГ-1	31	16	51,61	11	35,48	4	12,91	1,61
ЭГ-2	28	12	42,86	11	39,29	5	17,85	1,75
ЭГ-3	32	12	37,50	13	40,63	7	21,87	1,84

Распределение студентов по уровням сформированности у них организаторских умений, зафиксированное на втором контрольном срезе отражено в табл. 20.

Наглядно распределение современных менеджеров по уровням овладения ими организаторскими умениями на втором контрольном срезе представлено нами на рис. 13.

Полученные данные демонстрируют сохранение зафиксированной ранее тенденции: процесс формирования организаторских умений более эффективно осуществляется в тех группах, где помимо целостного внедрения разработанной системы обеспечивалось соблюдение педагогических условий.

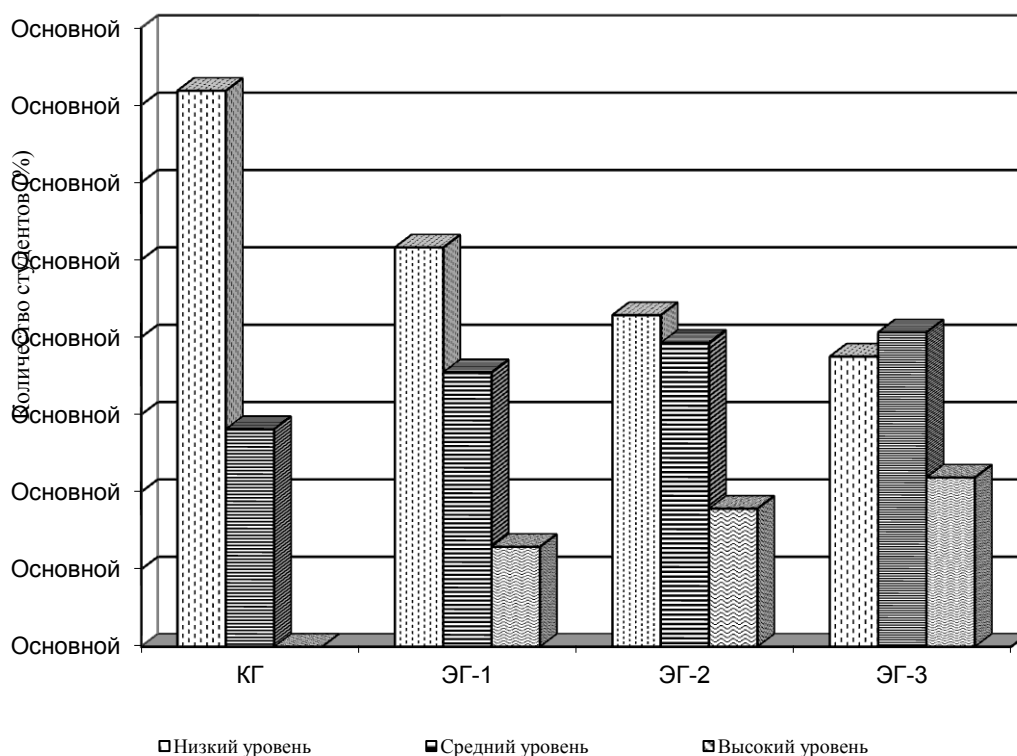


Рис. 13. Распределение студентов по уровням овладения организаторскими умениями на втором контрольном срезе

Так, например, ко второму срезу в экспериментальной группе ЭГ-3 студентов, показавших высокий уровень организаторских умений, оказалось на 21,87% больше, чем в контрольной, а с низким — на 34,37% меньше. Указанная тенденция просматривается и в изменении среднего значения оценок в целом по группам.

Кроме того, заметные улучшения наблюдаются в группе ЭГ-2, где обеспечивалось сразу два педагогических условия, которые продуктивно влияют на формирование у современного менеджеров организаторских умений за счет грамотно организованного взаимодействия и творческой активности студентов.

Результаты первого контрольного среза по оценке степени сформированности у студентов профессионально значимых личностных качеств отражены в табл. 21.

Таблица 21

Сравнительные данные овладения студентами профессионально значимыми личностными качествами, необходимыми для осуществления организаторской деятельности, полученные на первом контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	17	53,13	12	37,50	3	9,37	1,5
ЭГ-1	31	14	45,16	12	38,71	5	16,13	1,71
ЭГ-2	28	13	46,43	9	32,14	6	21,43	1,75
ЭГ-3	32	13	40,63	14	43,75	5	15,62	1,75

Данные об изменении сформированности профессионально значимых личностных качеств современного менеджера, необходимых для осуществления организаторской деятельности были получены экспертной группой с учетом разработанной нами уровневой шкалы (табл. 11).

Наглядно распределение студентов по уровням сформированности профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления организаторской деятельности на первом контрольном срезе представлено на рис. 14.

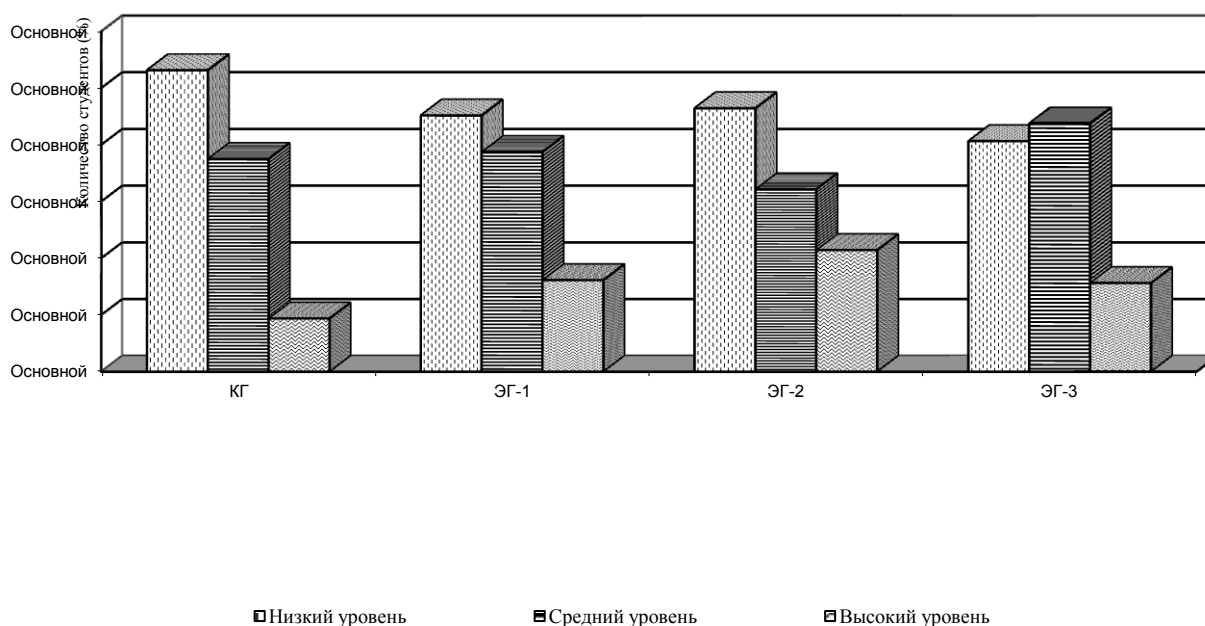


Рис. 14. Распределение студентов по уровням сформированности профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления организаторской деятельности на первом контрольном срезе

Результаты эксперимента показали, что уже к первому контрольному срезу произошло увеличение количества студентов с высоким и средним уровнем сформированности профессионально значимых личностных качеств. Наиболее значимые результаты получены в экспериментальных группах. В отличие от знаний и умений, формирование личностных качеств не обнаружило столь высокой интенсивности, притом, что изначальные данные были более высокими, чем по остальным показателям организаторской культуры. Скорее всего, улучшения по данному показателю будут накапливаться постепенно, поскольку в разработанной системе и выбранных педагогических условиях имеется достаточный потенциал для совершенствования у современных менеджеров активности, креативности и коммуникабельности.

Результаты второго контрольного среза по оценке степени сформированности у студентов профессионально значимых личностных качеств отражены в табл. 22.

Таблица 22

Сравнительные данные владения студентами профессионально значимыми личностными качествами, необходимыми для осуществления организаторской деятельности, полученные на втором контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	15	46,87	13	40,63	4	12,50	1,66
ЭГ-1	31	11	35,48	13	41,94	7	22,58	1,87
ЭГ-2	28	10	35,71	10	35,71	8	28,58	1,93
ЭГ-3	32	8	25,00	15	46,87	9	28,13	2,03

Наглядно распределение студентов по уровням сформированности профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления организаторской деятельности на втором контрольном срезе представлено на рис. 15.

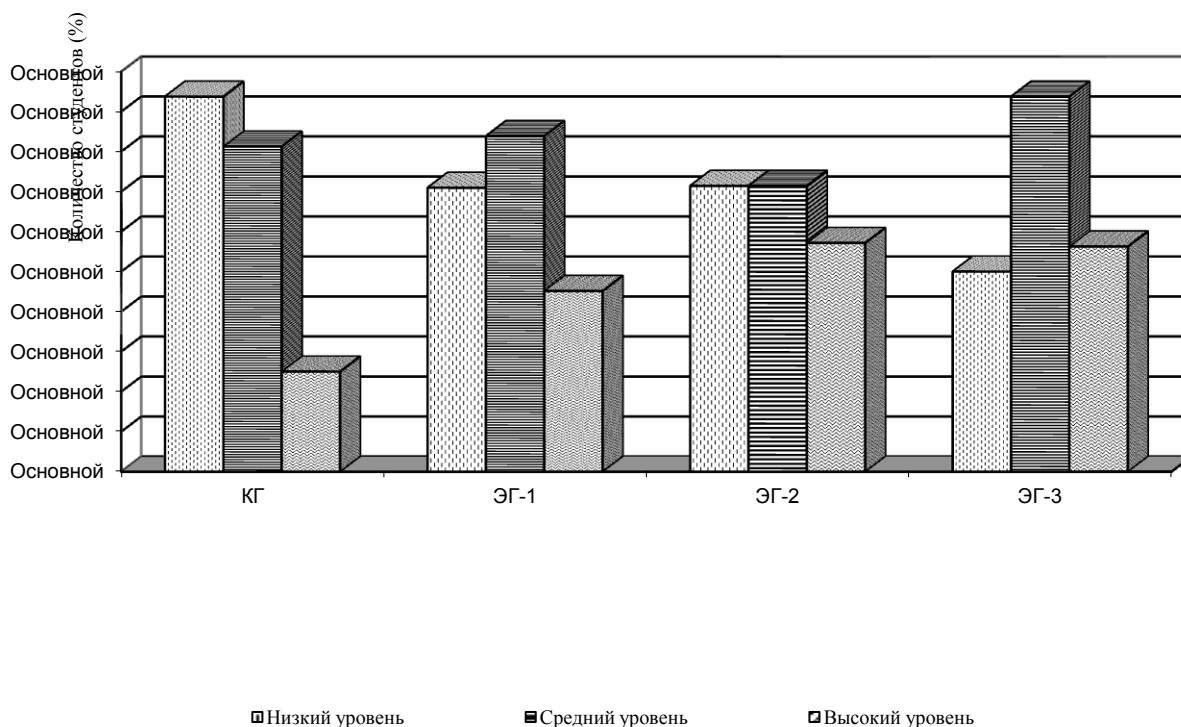


Рис. 15. Распределение студентов по уровням сформированности профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления организаторской деятельности на втором контрольном срезе

Оценивание степени сформированности у современного менеджера профессионально значимых личностных качеств, необходимых для осуществления организаторской деятельности показало устойчивую позитивную динамику.

Как уже отмечалось ранее, зафиксированные изменения менее ярко выражены, чем по первым двум показателям, а также в сравнении с

началом эксперимента, но явные при сопоставлении результатов в контрольной и экспериментальных группах. Так, на нулевом, первом и втором контрольных срезах полученные данные в контрольной группе практически не отличаются.

Наиболее показательные результаты были получены в экспериментальных группах, где помимо системы использовались педагогические условия, которые обеспечили возможности для интенсивного формирования личностных качеств. Так, педагогическое сопровождение, регламентируя в целом процесс формирования организаторской культуры, определило последовательность воздействий на личность по формированию активности, креативности и коммуникабельности современных менеджеров, сотрудничество обеспечило комфортный эмоциональный фон для этих личностных изменений, а творческая деятельность предоставила возможности для реализации внутренних ресурсов в учебно-воспитательном процессе и закреплении профессионально значимых личностных качеств.

Сведения об изменении сформированности у современного менеджера ценностных ориентаций, необходимых для осуществления организаторской деятельности были получены экспертной группой с учетом разработанной уровневой шкалы (табл. 12).

Результаты первого промежуточного контрольного среза по оценке степени сформированности у студентов ценностных ориентаций отражены в табл. 23.

Таблица 23

Сравнительные данные сформированности у студентов ценностных ориентаций, необходимых для осуществления организаторской деятельности, полученные на первом контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	21	65,63	10	31,25	1	3,12	1,36
ЭГ-1	31	20	64,51	10	32,26	1	3,23	1,39
ЭГ-2	28	18	64,29	8	28,57	2	7,14	1,43
ЭГ-3	32	18	56,25	10	31,25	4	12,50	1,56

Наглядно распределение студентов по уровням сформированности ценностных ориентаций на первом контрольном срезе представлено на р.16.

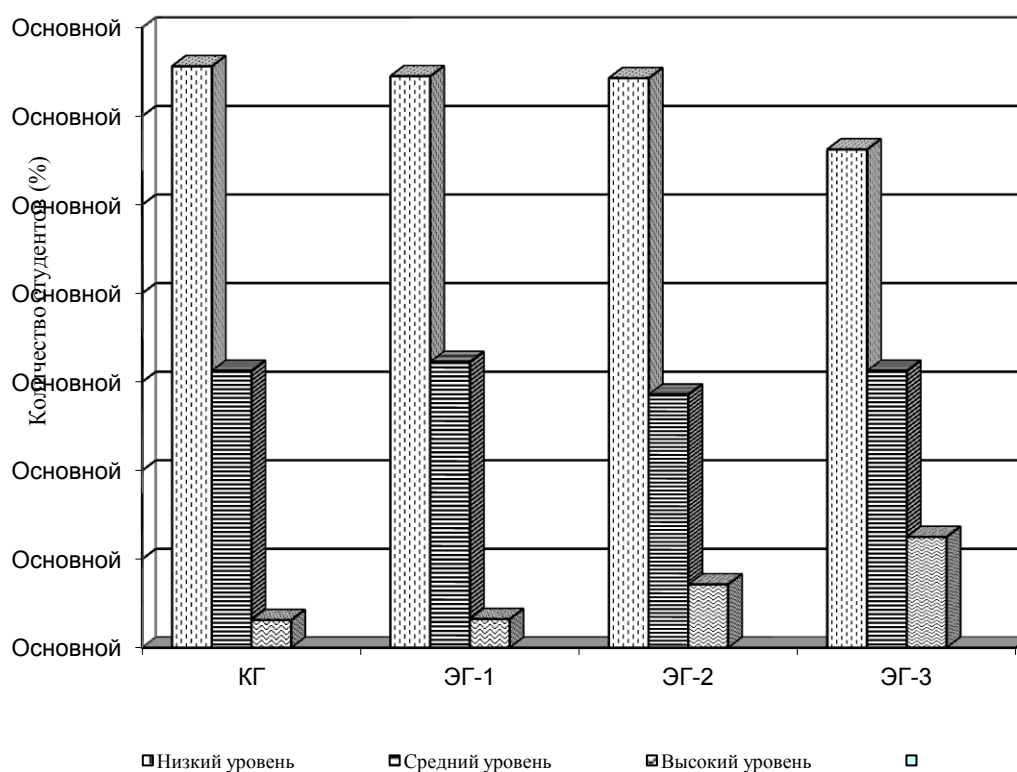


Рис. 16. Распределение студентов по уровням сформированности ценностных ориентаций на первом контрольном срезе

Результаты проводимого нами эксперимента показали, что ценностные ориентации формируются у современного менеджера значительно медленнее, чем знания или умения. Если личностные качества у большинства студентов к началу исследования уже в определенной степени были сформированы, то такая специфическая характеристика, как ценностные ориентации пришлось формировать практически с самого начала.

Поэтому мы не получили стремительной позитивной динамики в проявлении данного показателя на первом этапе ни в одной из групп, участвующих в эксперименте. Скорее всего, ценностные ориентации относятся, так же как и профессионально значимые личностные качества, к той группе новообразований, которые накапливаются постепенно и проявляются по прошествии некоторого времени.

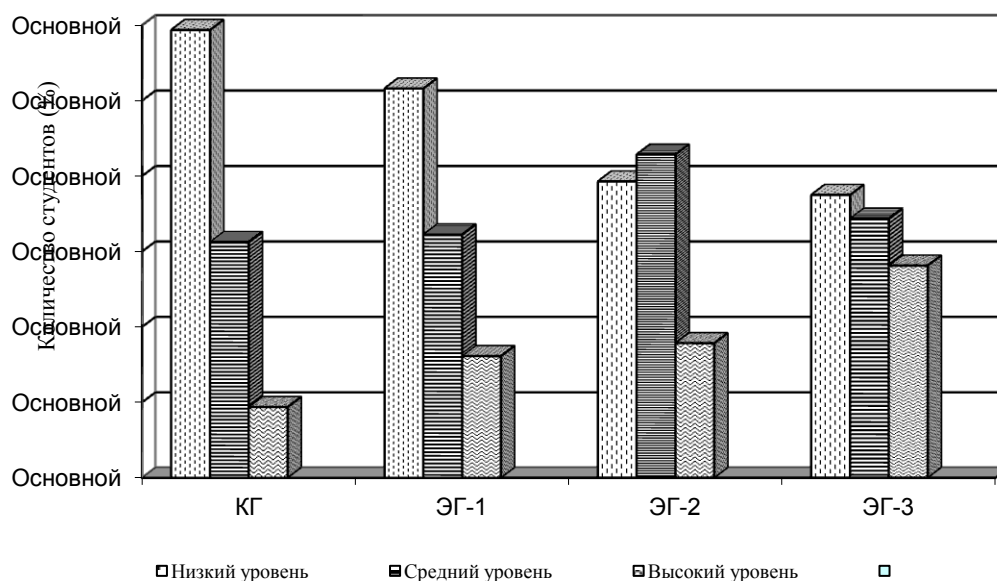
Результаты второго промежуточного контрольного среза по оценке степени сформированности у студентов ценностных ориентаций отражены в табл. 24.

Таблица 23

Сравнительные данные сформированности у студентов ценностных ориентаций, необходимых для осуществления организаторской деятельности, полученные на втором контрольном срезе

Группа	Контингент	Уровни						\bar{y}
		низкий		средний		высокий		
		кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%	
КГ	32	19	59,37	10	31,25	3	9,38	1,50
ЭГ-1	31	16	51,61	10	32,26	5	16,13	1,66
ЭГ-2	28	11	39,29	12	42,86	5	17,85	1,79
ЭГ-3	32	12	37,50	11	34,37	9	28,13	1,91

Наглядно распределение студентов по уровням сформированности



ценностных ориентаций на первом контрольном срезе представлено на р.17

Рис. 17. Распределение студентов по уровням сформированности ценностных ориентаций на втором контрольном срезе

Второй срез показал позитивную динамику в степени проявления данного показателя, прежде всего, в экспериментальных группах. В ходе исследования было установлено, что наибольшее влияние на формирование ценностных ориентаций оказывает использование всего комплекса педагогических условий. Так, например, высокий уровень сформированности ценностных ориентаций показали 28,13% современных менеджеров в группе ЭГ-3, а в группе КГ таких студентов оказалось лишь 9,38%; с низким уровнем ценностных ориентаций в группе ЭГ-3 — 37,5% против 59,37% в группе КГ.

Таким образом, по всем четырем показателям в отдельности в ходе промежуточных срезов наблюдалась тенденция к уменьшению числа студентов с низким уровнем проявления проверяемых показателей и

увеличению количества современных специалистов с высоким уровнем. При этом наиболее значимые изменения происходили в экспериментальных группах, где образовательный процесс осуществлялся с учетом целостного внедрения разработанной системы формирования организаторской культуры и выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования.

Рассмотрим распределение студентов по степени сформированности организаторской культуры у современного менеджера.

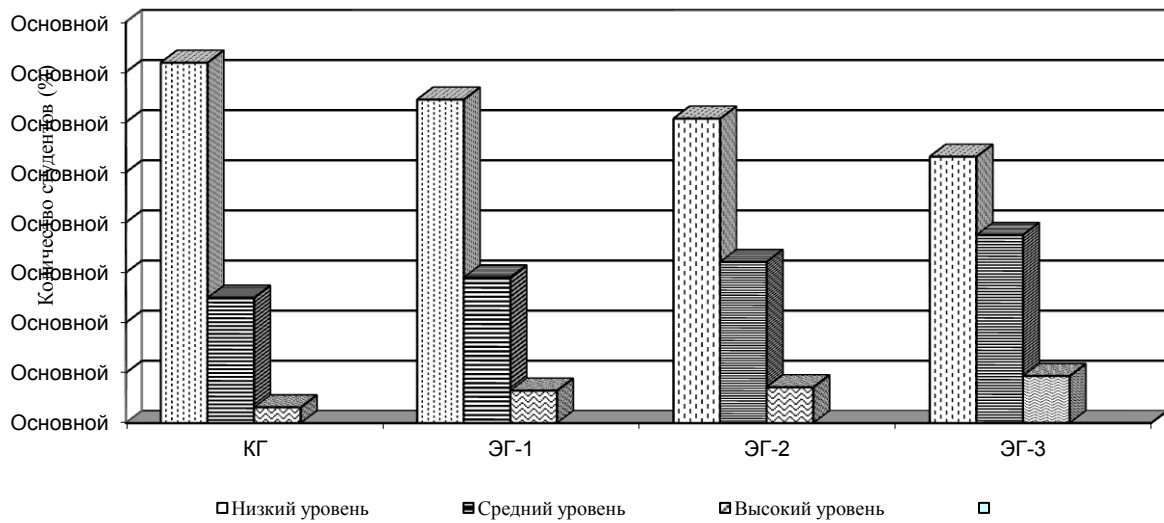
Обобщение результатов оценивания по всем четырем показателям, а также представление динамики изменений степени сформированности у студентов организаторской культуры отражено в табл. 24.

Таблица 24

Сравнительные данные о степени сформированности организаторской культуры у студентов, полученные на первом и втором контрольных срезах

Срезы	Группа	Контингент	Уровни					
			репродуктивный		репродуктивно-творческий		творческий	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
первый	КГ	32	23	71,88	8	25,00	1	3,12
	ЭГ-1	31	20	64,52	9	29,03	2	6,45
	ЭГ-2	28	17	60,72	9	32,14	2	7,14
	ЭГ-3	32	17	53,13	12	37,50	3	9,37
второй	КГ	32	21	65,63	10	31,25	1	3,12
	ЭГ-1	31	15	48,39	13	41,94	3	9,67
	ЭГ-2	28	10	35,72	13	46,43	5	17,85
	ЭГ-3	32	12	37,50	13	40,63	7	21,88

Наглядно распределение студентов по уровням сформированности



организаторской культуры на первом и втором контрольных срезах представлено на рисунках 18 и 19.

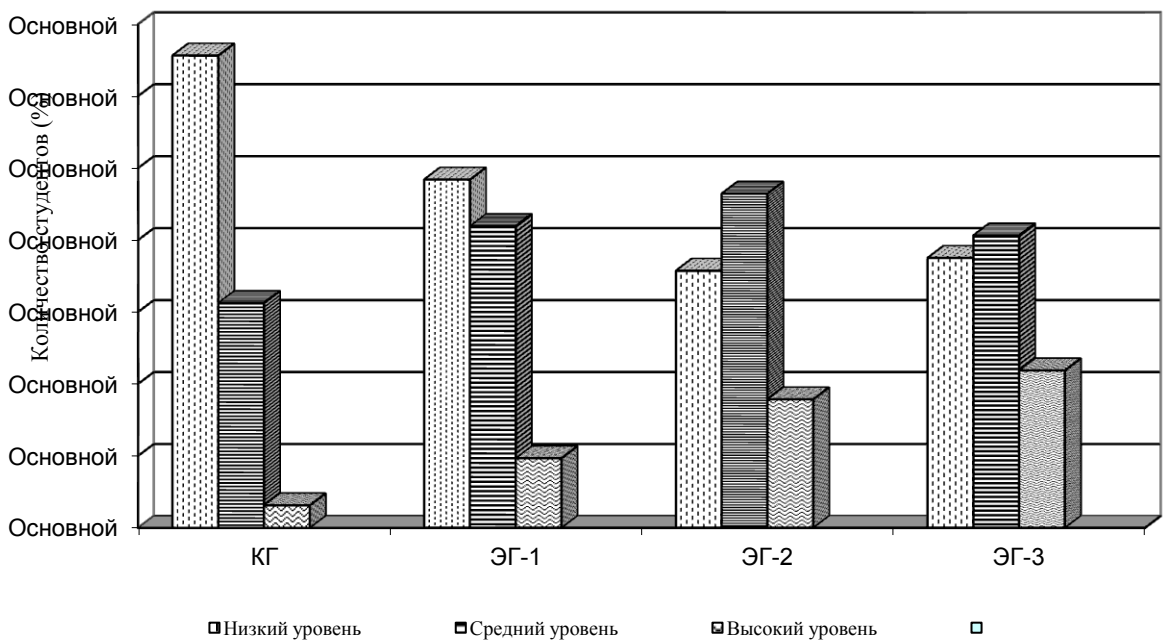


Рис. 19. Распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры на втором срезе

Полученные данные демонстрируют позитивную динамику в сформированности у студентов организаторской культуры,

стабильность которой подтверждает необходимость не только внедрения разработанной системы, но и создания в процессе ее реализации комплекса специальных педагогических условий.

Динамика прослеживается, как в распределениях студентов по уровням между группами, так и внутри одной группы от среза к срезу. Помимо этого, результаты промежуточных срезов показали примерно одинаковое распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры в группах, где не обеспечивалось создание всего комплекса педагогических условий (ЭГ-1 и ЭГ-2).

Рассмотрим результаты итогового среза, где оценивание осуществлялось по тем же показателям. Обобщенно данные по итоговому срезу представлены в табл. 25.

Таблица 25

Результаты итогового среза по оценке уровня организаторской культуры у современного менеджера

Группа	Кол-во чел.	Показатель	Уровни					
			Низкий / репродуктивный		Средний / репродуктивно-творческий		Высокий / творческий	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
КГ	32	K ₁	19	59,37	10	31,25	3	9,38
		K ₂	21	65,63	10	31,25	1	3,12
		K ₃	13	40,63	13	40,63	6	18,74
		K ₄	19	59,37	9	28,13	4	12,50
		U _{ок}	20	62,50	10	31,25	2	6,25
ЭГ-1	31	K ₁	7	22,58	16	51,61	8	25,81
		K ₂	12	38,71	13	41,94	6	19,35
		K ₃	8	25,81	14	45,16	9	29,03
		K ₄	12	38,71	12	38,71	7	22,58
		U _{ок}	8	25,81	14	45,16	9	29,03
ЭГ-2	28	K ₁	8	28,57	11	39,29	9	32,14
		K ₂	8	28,57	12	42,86	8	28,57
		K ₃	6	21,43	10	35,71	12	42,86
		K ₄	11	39,29	10	35,71	7	25,00
		U _{ок}	8	28,57	11	39,29	9	32,14
ЭГ-3	32	K ₁	4	12,50	13	40,63	15	46,87
		K ₂	6	18,76	11	34,37	15	46,87
		K ₃	6	18,76	14	43,74	12	37,50
		K ₄	3	9,38	14	43,74	15	46,88
		U _{ок}	4	12,50	13	40,62	15	46,88

Таким образом, получение стабильных результатов на первом и втором контрольных срезах позволяет сделать вывод о надежности проводимого эксперимента, о существенности влияния разработанной системы и выявленных условий на процесс подготовки к организаторской деятельности, о содержательно-технологической полноте данной системы и комплекса педагогических условий.

Наглядно распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры на итоговом срезе представлено на рис. 20.

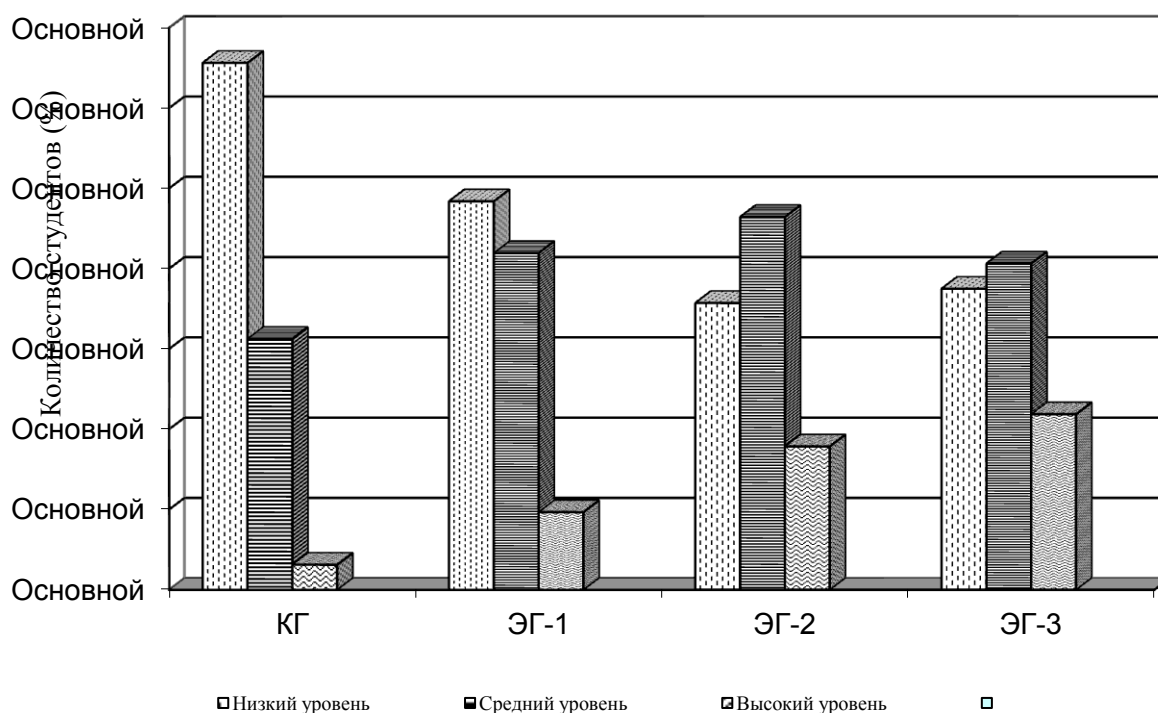


Рис. 20. Распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры на итоговом срезе

Интерес представляет для нас сравнение изменений в контрольной и в экспериментальных группах в целом. Результаты оценивания на итоговом срезе отражены в табл. 26.

Таблица 26

Результаты итогового среза по контрольной и экспериментальным группам

Группа	К-во	Показатели	Уровни					
			Низкий / репродуктивный		Средний / репродуктивно-творческий		Высокий / творческий	
			кол-во	%	кол-во	%	кол-во	%
Контрольная (КГ)	32	K ₁	19	59,37	10	31,25	3	9,38
		K ₂	21	65,63	10	31,25	1	3,12
		K ₃	13	40,63	13	40,63	6	18,74
		K ₄	19	59,37	9	28,13	4	12,50
		U _{ик}	20	62,50	10	31,25	2	6,25
Экспериментальные (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3)	91	K ₁	19	20,88	40	43,96	32	35,16
		K ₂	26	28,57	36	39,56	29	31,87
		K ₃	20	21,98	38	41,76	33	36,26
		K ₄	26	28,57	36	39,56	29	31,87
		U _{ик}	20	21,98	38	41,76	33	36,26

Наглядно данные таблицы изображены на рис. 21.

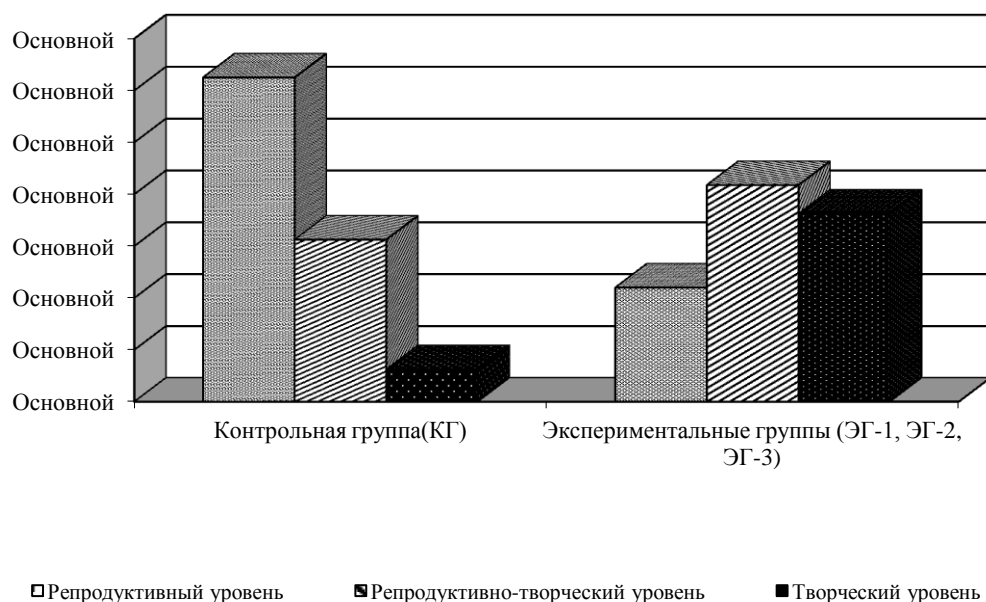


Рис. 21. Результаты итогового среза в контрольной и экспериментальных группах

Как показали результаты итогового среза, контрольная и экспериментальные группы имеют существенные различия в распределениях студентов по уровням владения знаниями, умениями, профессионально значимыми личностными качествами и ценностными ориентациями, необходимыми для осуществления организаторской деятельности, а также в распределениях по уровням сформированности организаторской культуры в целом.

Итоговый срез продемонстрировал значительные изменения по всем параметрам по сравнению с нулевым срезом. Так, например, число студентов с низким уровнем знаний в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3) уменьшилось на 48,35%, а с высоким — увеличилось на 34,06%; количество студентов, владеющих умениями на низком уровне уменьшилось на 56,05%, а с высоким — увеличилось на 31,87%; численность студентов, обладающих низким уровнем сформированности профессионально значимых личностных качеств уменьшилось на 34,06%, а с высоким уровнем — увеличилось на 26,37%, число студентов, овладевших ценностными ориентациями на низком уровне снизилось на 41,76%, а высоким — увеличилось на 29,67%. Эти изменения определили распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры.

В отличие от нулевого, на итоговом срезе количество студентов в экспериментальных группах, обладающих репродуктивным уровнем организаторской культуры составило 20 человек, что на 49,45% меньше, чем на нулевом (65 человек), а студентов с высоким уровнем организаторской культуры оказалось 33 человека, в то время как на нулевом срезе высоким уровнем организаторской культуры обладал 1 студент.

В контрольной группе произошли несущественные изменения. Для большей наглядности покажем в сравнении результаты нулевого и итогового срезов в контрольной (рис. 22) и экспериментальных группах (рис. 23).

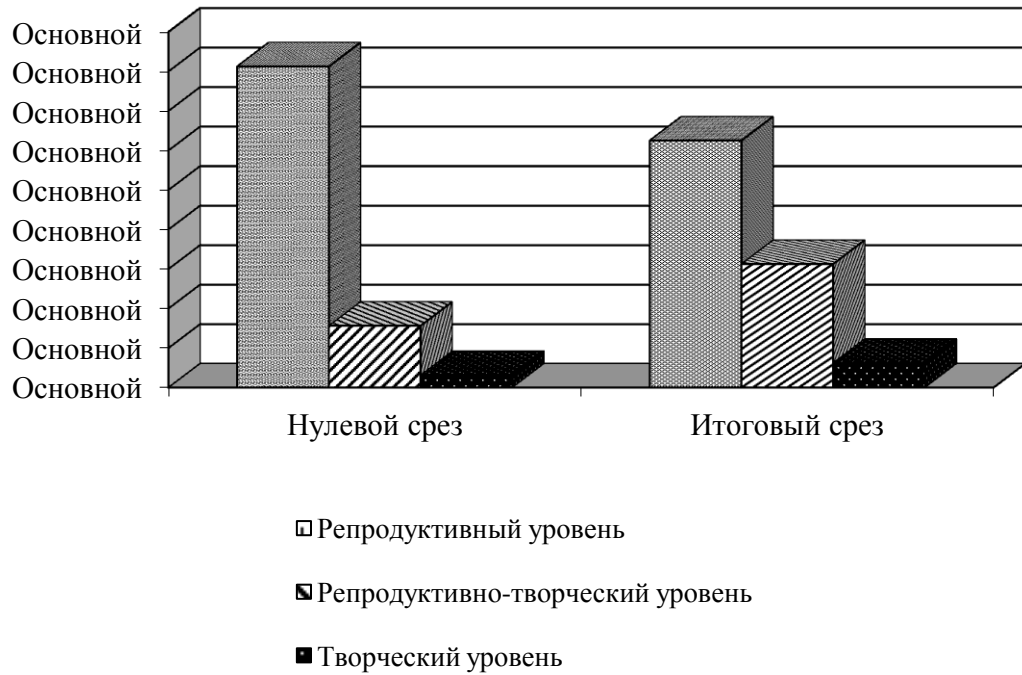


Рис. 22. Результаты нулевого и итогового срезов в контрольной группе (КГ)

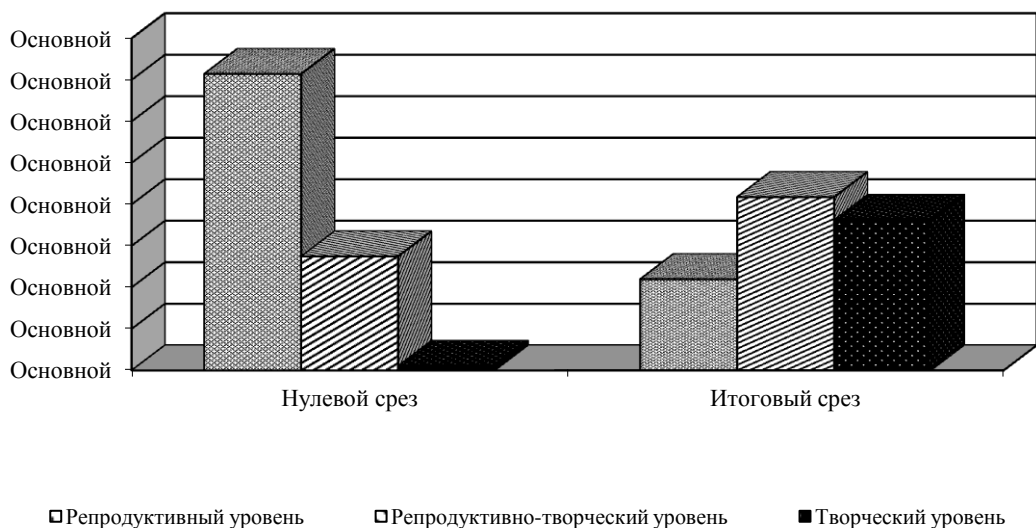


Рис. 23. Результаты нулевого и итогового срезов в экспериментальных группах (ЭГ-1, ЭГ-2, ЭГ-3)

Таким образом, результаты итогового среза показали, что в группах, участвовавших в эксперименте, наблюдаются существенные расхождения в распределении студентов по уровням сформированности организаторской культуры. Статистическое подтверждение данного вывода получено с помощью критерия хи-квадрат, позволяющего определить статистическую существенность различий между двумя наборами данных [58; 60; 107; 204; 237]. В качестве нулевой гипотезы было выбрано предположение, что распределение студентов по уровням сформированности организаторской культуры в группах, участвующих в эксперименте, одинаково.

В табл. 28 представлены данные реализации критерия хи-квадрат для итогового среза по определению уровня сформированности современного менеджера.

Таблица 28

Значение статистики хи-квадрат на итоговом срезе

Сравниваемые группы	Полученное значение	Табличное значение для уровня значимости 0,05
КГ и ЭГ-1	10,25	5,99
КГ и ЭГ-2	9,42	
КГ и ЭГ-3	21,00	
ЭГ-1 и ЭГ-2	0,21	
ЭГ-1 и ЭГ-3	2,86	
ЭГ-2 и ЭГ-3	2,75	

Результаты использования критерия хи-квадрат показали, что между группами КГ и ЭГ-3, КГ и ЭГ-1, КГ и ЭГ-2 наблюдаются существенные отличия на уровне значимости 0,05. Это означает, что

принятая нулевая гипотеза не соответствует результатам наблюдений: распределение студентов в этих группах по уровням сформированности организаторской культуры различно, причем эти различия не являются случайными, т.е. детерминируются вводимыми новшествами (системой формирования организаторской культуры и комплексом педагогических условий) и могут быть повторно получены при аналогичных условиях.

Таким образом, реализация системы формирования организаторской культуры в сочетании с выделенными педагогическими условиями обеспечивает стабильное повышение качества знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для осуществления будущими менеджерами организаторской деятельности.

Резюмируя данный параграф, отметим:

1. Результаты формирующего этапа эксперимента подтвердили существенные позитивные изменения в степени сформированности современного менеджера, при использовании построенной системы, реализованной на фоне комплекса педагогических условий.
2. Диагностика эффективности реализации системы формирования у современных менеджеров организаторской культуры и комплекса педагогических условий предполагает проведение комплексных срезов по таким параметрам, как знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, необходимые для осуществления организаторской деятельности.
3. В процессе проведения педагогического эксперимента экспертной группой зафиксирована положительная динамика изменений по всем показателям современного менеджера в процессе их профессиональной подготовки в вузе.

4. Разработанный и используемый для осуществления педагогического эксперимента критериально - оценочный аппарат обладает непротиворечивостью и адекватностью, что подтверждено результатами статистической обработки полученных данных.
5. Разработанная система формирования современного менеджера является эффективной, а выявленные педагогические условия — необходимыми и достаточными для повышения результативности ее функционирования.

ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ

1. Констатирующий этап эксперимента показал недостаточный уровень сформированности современного менеджера, что потребовало внедрения построенной системы с учетом педагогических условий ее эффективного функционирования.
2. Целью экспериментальной работы являлась проверка действенности разработанной системы формирования современного менеджера и подтверждение достаточности выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования.
3. Основными показателями сформированности современного менеджера, являются знания, умения, профессионально значимые личностные качества и ценностные ориентации, необходимые для осуществления организаторской деятельности.
4. Комплекс выявленных педагогических условий (реализация педагогического сопровождения процесса формирования современного менеджера; построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества; включение студентов в активную творческую деятельность), является необходимым и достаточным для эффективного функционирования системы формирования современного менеджера в образовательном пространстве.
5. Формирующий этап эксперимента показал, что организаторская культура и организаторские качества современного менеджера, успешно формируется в рамках созданной системы, реализованной на фоне всего комплекса педагогических условий.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Изучение современного состояния проблемы подготовки менеджеров и в формировании у них профессиональной культуры, анализ нормативно-правовой базы российского образования и научной психолого-педагогической литературы, а также проведенное исследование и личный опыт профессионально-педагогической деятельности показали, что необходимость формирования у современного менеджера организаторской культуры — значимого личностного новообразования, обеспечивающего эффективность профессиональной деятельности и взаимодействия с коллективом, обусловлена изменениями в экономическом развитии страны. Повышением требований к уровню профессиональной подготовки современного менеджера, способного грамотно решать профессиональные задачи по организации коллективной деятельности сотрудников, недостатками в создании теоретических основ и соответствующего технологического аппарата формирования современного менеджера в процессе профессионального становления в вузе. Поэтому в современной педагогике высшего профессионального образования проблема подготовки к организаторской деятельности является, с одной стороны, актуальной, а с другой, слабо разработанной. Разрешение данной проблемы осуществлено в направлении построения, обоснования и реализации системы формирования у современного менеджеров организаторской культуры, а также выявления и проверки комплекса педагогических условий ее эффективного функционирования.

В первой главе монографии рассмотрены такие вопросы, как построение историографии и изучение современного состояния проблемы формирования современного менеджера. Упорядочен ее

терминологический аппарат; выявлена специфика и содержание организаторской деятельности и организаторской культуры, а так же обоснован выбор и взаимодополняющая комплексная реализация системного, деятельностного и культурологического подходов, разработка системы формирования современного менеджера и выявлен комплекс педагогических условий ее эффективного функционирования.

Ключевыми, для выполненного исследования выступили следующие понятия:

- профессиональная культура — это личностное интегративное качество специалиста, включающее совокупность знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, обеспечивающих эффективность его профессиональной деятельности и продуктивное преобразование профессиональной среды;
- организаторская деятельность — это вид профессионально-управленческой деятельности менеджера, направленной на объединение людей по достижению общей цели, состоящей в персонализации задач, распределении полномочий и ресурсов на основе обратной связи;
- организаторская культура менеджера — это вид его профессиональной культуры, обеспечивающий продуктивную реализацию организаторской деятельности;
- формирование современного менеджера— это систематизированное накопление позитивных количественных и качественных изменений в содержании организаторской культуры и достижение диалектического единства ее составляющих в специально

организованном для этого учебно-воспитательном процессе профессиональной подготовки современного менеджеров.

Как показало проведенное исследование, организаторская культура менеджера требует систематических целенаправленных действий по ее формированию, как со стороны преподавателя, так и со стороны студента, в связи, с чем была разработана специальная педагогическая система, которая:

- разработана с учетом требований социального заказа, содержания профиограммы менеджера, его профессиональной подготовки, организаторской деятельности и организаторской культуры;
- опирается на системный, деятельностный и культурологический подходы, взаимодополняющая комплексная разработка которых, обеспечивает адекватность постановки исследовательской проблемы, многоаспектное рассмотрение сущности и свойств изучаемого явления, предоставляет аппарат для построения авторской системы, позволяет описать ее содержание с учетом ожидаемых результатов процесса профессиональной подготовки;
- включает мотивационно-целевой (формирование у студентов мотива учебной деятельности по освоению организаторской культуры, а также индивидуализацию целевых ориентаций учебной деятельности), содержательно-методический (формирование у студентов знаний, умений, профессионально значимых личностных качеств и ценностных ориентаций, необходимых для организаторской деятельности), оценочно-коррекционный компоненты (оценивание степени сформированности организаторской культуры и ее отдельных элементов, а также нейтрализация недостатков освоения организаторской культуры);

- характеризуется содержательной вариативностью (учет при организации образовательного процесса индивидуальных особенностей студентов и создание условий для их индивидуализированного продвижения к заданной цели), цикличностью (поступательность процесса формирования организаторской культуры), устойчивостью (независимость работы системы от случайных отклонений), адаптивностью (обеспечение оперативного приспособления студентов к будущей организаторской деятельности);
- реализуется с учетом принципов рефлексивности, профессиональной направленности содержания образования, диалогического общения, актуализации субъектного опыта студента.

Эффективное функционирование построенной системы формирования современного менеджера продуктивно при реализации педагогических условий, которые выявлялись исходя из наполнения разработанной системы, специфики подготовки современных менеджеров в современном вузе, социального заказа на подготовку менеджеров и требований вуза, научных достижений в области профессиональной педагогики и теории управления, авторского опыта исследовательской работы, результатов констатирующего этапа эксперимента.

Выявленный комплекс педагогических условий включает реализацию педагогического сопровождения процесса формирования организаторской культуры, построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества, включение студентов в активную творческую деятельность. Данные условия оказывают влияние на всю разработанную

нами систему, обладают внутренним единством, образуют целостный комплекс и являются необходимыми и достаточными.

Вторая глава монографии посвящена экспериментальной работе по формированию современного менеджера с использованием построенной системы при реализации комплекса педагогических условий. В ней представлены цель и задачи педагогического эксперимента, его основное содержание, практический аппарат и анализ результатов.

Констатирующий этап эксперимента показал недостаточный уровень сформированности организаторской культуры у современного менеджеров, что потребовало внедрения построенной системы с учетом педагогических условий ее эффективного функционирования. Целью экспериментальной работы являлась проверка действенности разработанной системы формирования современного менеджера и подтверждение достаточности выявленных педагогических условий ее эффективного функционирования.

Комплекс выявленных педагогических условий (реализация педагогического сопровождения процесса формирования современного менеджера; построение взаимодействия субъектов на основе сотрудничества и включение студентов в активную творческую деятельность) является необходимым и достаточным для эффективного функционирования системы формирования современного менеджера в образовательном пространстве.

Формирующий этап эксперимента показал, что организаторская культура успешно формируется в рамках созданной системы, реализованной на фоне всего комплекса педагогических условий.

Проведенное теоретико-экспериментальное исследование показало общедидактическую значимость внедрения полученных нами результатов. В то же время обозначились новые вопросы и проблемы, нуждающиеся в решении. Дальнейшее исследование по проблеме может быть осуществлено в следующих направлениях:

- определение механизмов коллективного взаимодействия и путей его совершенствования;

- выявление закономерностей процесса формирования организаторской культуры у современного менеджера,

- совершенствование технологий, методов и средств подготовки к организаторской деятельности, расширение диагностического аппарата по оценке степени сформированности организаторской культуры и др.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аверьянов, А.Н. Системное познание мира: Методологические проблемы / А.Н. Аверьянов. – М.: Политиздат, 1985. – 263 с.
2. Адлер, Ю.П. Предпланирование эксперимента / Ю.П. Адлер. – М.: Знание, 1978. – 72 с.
3. Александрова, Е.А. Педагогическое сопровождение старшеклассников в процессе разработки и реализации индивидуальных образовательных траекторий: Дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Александрова. – Тюмень, 2006. – 375 с.
4. Алексеев, Н.А. О роли методологических знаний в профессиональной подготовке студентов / Н.А. Алексеев // Содержание и методы профессионального воспитания студентов: Сб. тр. – Тюмень, 1981. – С. 14-21.
5. Алексеева Л.П. Гнатышина Е.А. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие-Челябинск: Из-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2012г.-268 с.
6. Альтшуллер, Г.С. Творчество как точная наука / Г.С. Альтшуллер. – М.: Сов. радио, 1979. – 175 с.
7. Аменд А.Ф., Тюнин А.И. Непрерывное экономическое образование в условиях общеобразовательной школы Вестник Института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров при ЧГПУ. 2001. № 4. С. 20-28.4
8. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания / Б.Г. Ананьев. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 336 с.

9. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и самовоспитания творческой личности: Основы педагогики творчества / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1988. – 236 с.
10. Арнольдов, А.И. Человек и мир культуры: Введение в культурологию / А.И. Арнольдов. – М.: Изд-во МГИК, 1992. – 237 с.
11. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
12. Бабак, О.В. Формирование правовой культуры менеджера туризма в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дис. ... канд. пед. наук / О.В. Бабак. – М., 2007. – 168 с.
13. Бабанский, Ю.К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: (Дидактический аспект) / Ю.К. Бабанский. – М.: Педагогика, 1982. – 192 с.
14. Бабий, Г.А. Формирование коммуникативной культуры менеджеров туристской деятельности в процессе их профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук / Г.А. Бабий. – М., 1999. – 170 с.
15. Бадыков, А.Ф. Диалектика методологических подходов в исследовании взаимоотношений индивида и общества: Дис. ... канд. философ. наук / А.Ф. Бадыков. – Уфа, 1994. – 127 с.
16. Базавлуцкая Л.М. Генезис исследования формирования организаторской культуры: Монография.- Челябинск: Изд-во «Искра-Профи», 2014.-74с.
17. Базавлуцкая Л.М. Инновации в образовательном кадровом менеджменте: монография / Л.М. Базавлуцкая, С.С. Демцура // Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021 – 328с.
18. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера /Л.М. Базавлуцкая,

Л.П. Алексеева, Е.А. Коняева// Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал).,- 2017.- Т.8, № 7, - С5-25.

19. Базавлуцкая Л.М. Историография формирования организаторской культуры у будущего менеджера /Л.М. Базавлуцкая// В сборнике: Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы, материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, редактор: В.В. Латюшин. – Изд-во: ЮУрГГПУ.-Челябинск.- 2010. – С.204-207.

20. Базавлуцкая Л.М. Методика преподавания менеджмента: учебно-методическое пособие / Л.М.Базавлуцкая//- Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. - 132 с. - ISBN 978- 5-93162-132-6.

21. Базавлуцкая, Л.М. Систематизированный процесс саморазвития персонала в сфере профессионального образования: Монография / Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина // Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2021. - 309 с. ISBN 978-5-93162 -554-6

22. Базавлуцкая Л.М. Совершенствование кадровой политики в системе профессионального образования: монография / Л.М.Базавлуцкая, Е.А.Гнатышина. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020.- 310 с. - ISBN 978-5-93162-402-0

23. Базавлуцкая Л.М. Образовательный менеджмент: учебное пособие / Л.М. Базавлуцкая. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера». – 2020. – 84с. – ISBN 978-5-93162-320-7.

24. Базавлуцкая Л.М., Творческий подход в системе высшего профессионального образования/ Базавлуцкая // Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты., - 2013. - № 1 (10), - С.5-9.

25. Базавлуцкая Л.М. Теория управления персоналом: учебное пособие для студентов высших учебных заведений // Л.М.Базавлуцкая –

Челябинск: Изд-во ЗАО А.Миллера», 2019. – 100с. – ISBN 978-5-93162-207-1

26. Базавлуцкая Л.М., Теоретико-педагогический анализ формирования организаторской культуры менеджеров/ Базавлуцкая// Вектор науки Тольяттинского государственного университета, Серия: Педагогика, психология. 2012.- № 3. – С. 27-30

27. Базавлуцкая Л.М. Управление персоналом в образовательных системах: учебное пособие / Л.М. Базавлуцкая, Е.А.Коняева. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера». – 2020. – 78с. – ISBN 978-5-93162-400-6.

28. Базавлуцкая, Л.М. 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.- ISBN 978-5-93162-165-4

29. Белич, В.В. Патент на педагогическое изобретение / В.В. Белич // Народное образование. 1989. № 10. – С. 51–57.

30. Берталанфи, Л. Общая теория систем: критический обзор / Л. Берталанфи // Исследования по общей теории систем: Сб. переводов / Под ред. В.Н. Садовского и Э.Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1969. – С. 23–82.

31. Беспалько В.П. Основы теории педагогических систем (Проблемы и методы психолого-педагогического обеспечения технических обучающих систем). – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1977. – 304 с.

32. Библер В.С. Мышление как творчество. (Введение в логику мыслительного диалога). – М.: Политиздат, 1975. – 399 с.

33. Библер В.С. От наукоучения — к логике культуры: Два философских введения в двадцать первый век. — М.: Политиздат, 1991. — 412 с.
34. Блауберг И.В. Проблема целостности и системный подход. — М.: Эдиториал УРСС, 1997. — 448 с.
35. Блауберг И.В., Юдин Э.Г. Становление и сущность системного подхода. — М.: Наука, 1973. — 271 с.
36. Бобовникова С.И. Технология формирования профессиональной культуры специалиста в информационно-коммуникативной среде организации: Дис. ... канд. социол. наук. — Курск, 2009. — 150 с.
37. Богачев К.Ю. Становление и развитие культурологического подхода в российской педагогике: Дис. ... канд. пед. наук. — Ростов-на-Дону, 2006. — 214 с.
38. Богоявленская Д.Б. Интеллектуальная активность как проблема творчества. — Ростов н/Д.: Изд-во РГУ, 1983. — 176 с.
39. Богоявленская Д.Б. Пути к творчеству. — М.: Знание, 1981. — 96 с.
40. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. — М.: Мысль, 1978. — 216 с.
41. Буш Г.Я. Диалектика и творчество. — Рига: Авотс, 1985. — 123 с.
42. Валиуллина Ч.Ф. Педагогическое моделирование процесса формирования этической культуры современного менеджеров организации: Дис. ... канд. пед. наук. — Казань, 2009. — 192 с.
43. Васильев И.А., Магомед-Эминов М.Ш. Мотивация и контроль за действием. — М.: Изд-во МГУ, 1991. — 143 с.

44. Везубова, Н. А. Роль информационных технологий в повышении качества образования / Н. А. Везубова, А. И. Тюнин // Актуальные вопросы эксплуатации современных систем энергообеспечения и природопользования : материалы IX международной научно-технической конференции, Брянск, 23–24 сентября 2015 года / Под общей редакцией Маркарянц Л.М.. – Брянск: Брянский государственный аграрный университет, 2015. – С. 35-42. – EDN VFYNPB.

45. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: Стимулы и мотивы. – М.: Педагогика, 1987. – 184 с.

46. Ветлугина, Т. В. Пути выхода из экономического кризиса для Российской Федерации / Т. В. Ветлугина, А. И. Тюнин // Проблемы социально-экономического развития в новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей: Материалы и доклады Международной научно-практической конференции, Челябинск, 18 марта 2016 года / Под общей редакцией Е.П. Велихова. – Челябинск: Общество с ограниченной ответственностью "Край Ра", 2016. – С. 66-69. – EDN WGKXLH.

47. Ветлугина Т.В., Тюнин А.И. Применение производственной функции Кобба-Дугласа при решении задач современной экономики. В сборнике: Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 28-30.

48. Ветлугина Т.В., Тюнин А.И. Конкурентное положение предприятия на российском рынке. В сборнике: Проблемы социально-экономического развития новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей. Сборник статей участников Международной научно-практической конференции IV Уральского вернисажа науки и бизнеса. Под общей редакцией Е.П. Велихова. 2017. С. 165-168.

49. Ветлугина Т.В., Тюнин А.И. Экономические конфликты и их последствия В сборнике: Конфликтология и конфликты в современном мире. Материалы Всероссийской научной конференции. 2017. С. 76-78.
50. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 288 с.
51. Вишнякова С.М. Профессиональное образование: Словарь. Ключевые понятия, термины, актуальная лексика. – М.: НМЦ СПО, 1999. – 538 с.
52. Войтальянова Я.И. Формирование профессиональной культуры будущего менеджера в процессе его профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2007. – 202 с.
53. Выжлецов Г.П. Аксиология культуры. – СПб.: Петрополис, 1997. – 300 с.
54. Гайсина Г.И. Культурологический подход в теории и практике педагогического образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2002. – 366 с.
55. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. (В поисках практико-ориентированных образовательных концепций). – М.: Изд-во «Совершенство», 1998. – 608 с.
56. Гиг Дж. ван. Прикладная общая теория систем: В 2 кн. – М.: Мир, 1981. – Кн. 1. – 336 с.
57. Гилфорд Дж. Три стороны интеллекта // Психология мышления / Под ред. А.М. Матюшкина. – М., 1965. – С. 433–456.
58. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии. – М.: Прогресс, 1976. – 495 с.

59. Глотова Г.А. Творчески одаренная личность: Проблемы и методы исследования: Учеб. пособие. – Екатеринбург: Изд-во УрГУ, 1992. – 128 с.

60. Гмурман В.Е. Теория вероятностей и математическая статистика: Учеб. пособие. – М.: Высш. Шк., 1989. – 479 с.

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

62. Гнидан Е.В. Ориентирование студента вуза на культуру организационной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2006. – 166 с.

63. Гордеева, Д.С. Современные механизмы реального сектора экономики в сфере совместной образовательной деятельности / Д.С. Гордеева, С.С. Демцура // Сборник научных трудов по материалам 2 международной научно-практической конференции. – Нижний Новгород, изд-во Индивидуальный предприниматель Краснова Наталья Александровна.- 2016. – С. 51–60.

64. 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.

65. Гордеева Д.С., Тюнин А.И., Плужникова И.И., Демцура С.С., Формирование национально-гражданского самосознания у студентов экономических специальностей в современных социально-экономических условиях Балтийский гуманитарный журнал. 2017. Т. 6. № 3 (20). С. 139-143.

66. Гордеева Т.О. Психология мотивации достижения. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2006. – 336 с.

67. Горяйнова Н.М. Формирование управленческой культуры у современного менеджеров средствами гуманитарных дисциплин: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 191 с.

68. Государственные требования к подготовке менеджеров высшей квалификации по программам «Мастер делового администрирования» // Приказ Министерства образования и науки РФ от 8 февраля 2008 г. № 40 «О государственных требованиях к минимуму содержания и уровню требований к специалистам для получения дополнительной квалификации Мастер делового администрирования – Master of Business Administration (MBA)».

69. Готтсданкер Р. Основы психологического эксперимента. – М.: МГУ, 1982. – 463 с.

70. Грановская Р.М. Творчество и конфликт в зеркале психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 416 с.

71. Губайдуллина Е.Р., Тюнин А.И. Статистические характеристики состояния и тенденций развития рынка труда. В сборнике: Проблемы социально-экономического развития новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей. Сборник статей участников Международной научно-практической конференции IV Уральского вернисажа науки и бизнеса. Под общей редакцией Е.П. Велихова. 2017. С. 266-269.

72. Губайдуллина Е.Р., Тюнин А.И. Трудовой конфликт и его значение в экономике. Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 6 (8). С. 102-105.

73. Губанова М.И. Педагогическое сопровождение социального самоопределения старшеклассников // Педагогика. 2002. № 9. – С. 32–39.
74. Губанова М.И. Формирование готовности будущего учителя к педагогическому сопровождению социального самоопределения старшеклассников: Монография. – Кемерово: Изд-во ГОУ «КРИПО», 2003. – 220 с.
75. Гусинский Э.Н. Построение теории образования на основе междисциплинарного системного подхода. – М.: Школа, 1994. – 184 с.
76. Гутчин И.Б. Кибернетические модели творчества. – М.: Знание, 1969. – 64 с.
77. Давидович В.Е., Жданов Ю.А. Сущность культуры. – Ростов-н/Д.: Изд-во Ростов. ун-та., 1979. – 263 с.
78. Демин М.В. О мотивации человеческой деятельности // Вестник МГУ. Серия «Философия». 1988. № 2. – С. 24–32.
79. Демин М.В. Природа деятельности: Монография. – М.: Изд-во МГУ, 1984. – 168 с.
80. Демина А.В. Формирование экологической культуры менеджера при подготовке в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Саратов, 2009. – 191 с.
81. Джонсон Н., Лион Ф. Статистика и планирование эксперимента в технике и науке. – В 2-х тт. – М.: Мир. Т. 1, 1980, – 610 с., Т. 2, 1981, – 520 с.
82. Дзюба В.А. Формирование предпринимательской культуры менеджера образования в системе непрерывного образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Ростов-на-Дону, 2006. – 219 с.

83. Дмитриенко Т.И. Системный подход как основа конструирования учебного процесса в профессиональной подготовке современного специалистов в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Ставрополь, 2006. – 181 с.

84. Доброхотова Л.Н. Воспитание нравственной культуры студента-менеджера: Дис. ... канд. пед. наук. – Оренбург, 2007. – 217 с.

85. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Особенности деятельности студентов и преподавателей вуза. – Мн.: Высшая школа, 1978. – 383 с.

86. Дьяченко В.К. Сотрудничество в общении: о коллективном способе учебной работы: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 1991. – 192 с.

87. Енакаева Р.Р. Психологические резервы совершенствования экспертных оценок при проведении акмеологических экспертиз: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 1999. – 175 с.

88. Епищева О.Б. Деятельностный подход как теоретическая основа проектирования методической системы обучения математике: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 1999. – 460 с.

89. Ершова О.А. Формирование управленческой культуры как компонента профессиональной компетентности будущего менеджера: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2005. – 172 с.

90. Ефимов Ю.И., Громов И.А. Человеческий фактор и культура. – Л.: Наука, 1989. – 189 с.

91. Забияко М.Ю. Формирование организаторских умений воспитательной деятельности на основе игровой педагогической технологии: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2004. – 207 с.

92. Загвязинский В.И. Методология и методика дидактического исследования. – М.: Педагогика, 1982. – 160 с.
93. Загвязинский В.И. Педагогическое творчество учителя. – М.: Педагогика, 1998. – 167 с.
94. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» // Российская газета. 1996. 29 августа.
95. Закон Российской Федерации «Об образовании» // Российская газета. 1992. 31 июля. – С. 3–6.
96. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. – М.: Политиздат, 1986. – 223 с.
97. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: «Феникс», 1997. – 480 с.
98. Золотарева Г.М. Формирование культуры управления персоналом в процессе профессиональной подготовки менеджеров: Дис. ... канд. пед. наук. – Тамбов, 2008. – 246 с.
99. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы. – СПб.: Питер, 2004. – 509 с.
100. Ильясов Д.Ф. Педагогическое исследование: Учеб. пособие. – Челябинск: ГОУ ДПО «Челябинский институт переподготовки и повышения квалификации работников образования», 2007. – 132 с.
101. Ильясов Д.Ф., Сериков Г.Н. Теория управления образованием: Учеб. пособие по спецкурсу для студ. пед. специальностей и руководителей образоват. учреждений. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. – 344 с.
102. Ильясов И.И. Структура процесса учения. – М.: Изд-во МГУ, 1986. – 200 с.

103. Исаев И.Ф. Теория и практика формирования профессионально-педагогической культуры преподавателя высшей школы. – М.; Белгород, 1993. – 219 с.

104. Исаева Н.И. Развитие профессиональной культуры психолога образования: Дис. ... д-ра психол. наук. – Белгород, 2002. – 487 с.

105. Кабаченко Т.С. Психология управления: Учеб. пособие. – М.: Педагогическое общество России, 2005. – 384 с.

106. Каган М.С. Философия культуры: Монография. – СПб.: Изд-во «Питер», 1996. – 235 с.

107. Казаринов А.С. Методы и модели экспериментальной педагогики. – Глазов: Глазовский государственный педагогический институт, 1997. – 108 с.

108. Калошина И.П. Структура и механизмы творческой деятельности. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – 168 с.

109. Калягин В.А., Матасов Ю.Т., Овчинникова Т.С. Как организовать психологическое сопровождение в образовательных учреждениях. – СПб.: КАРО, 2005. – 240 с.

110. Кан-Калик В.А. Никандров Н.Д. Педагогическое творчество. – Л.: Педагогика, 1990. – 144 с.

111. Кан-Калик В.А. Педагогическая деятельность как творческий процесс (Исследование субъектно-эмоциональной сферы творческого процесса педагога). – Грозный: Чеч.-Ингуш. кн. изд-во, 1976. – 288 с.

1. Карманова Т., Тюнин А.И. Роль математических знаний в процессе обучения экономике в вузе *Фундаментальная и прикладная наука*. 2016. № 1. С. 21-22.

112. Карманова Т.О., Тюнин А.И. Трудовые конфликты и причины их возникновения. В сборнике: Проблемы социально-экономического развития в новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей. Материалы и доклады Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Е.П. Велихова . 2016. С. 136-140

113. Карпова А.Л. Формирование организаторских качеств педагога в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2004. – 280 с.

114. Кедров Б.М. О творчестве в науке и технике. – М.: Молодая гвардия, 1987. – 192 с.

115. Керженцев П.М. Принципы организации. Избранные произведения. – М.: Экономика, 1968. – 464 с.

116. Клемантович И.П. Формирование профессиональной культуры социального педагога в процессе вузовского образования: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2000. – 450 с.

117. Клоков Ю.А. Формирование управленческой культуры менеджера в процессе профессиональной подготовки: Дис. ... канд. пед. наук. – Калининград, 2006. – 191 с.

118. Клочкова Т.Н. Роль внутренней среды вуза в формировании профессиональной культуры специалиста: Дис. ... канд. социол. наук. – Нижний Новгород, 2003. – 184 с.

119. Ковалев Н.Е., Райский Б.Ф., Сорокин Н.А. Введение в педагогику: Учеб. пособие. – М.: Просвещение, 1987. – 386 с.

120. Конаржевский Ю.А. Педагогический анализ учебно-воспитательного процесса как фактор повышения эффективного

управления общеобразовательной школой: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1981. – 492 с.

121. Конаржевский Ю.А. Что нужно знать директору школы о системе и системном подходе. – Челябинск: ЧГПИ, 1986. – 135 с.

122. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 1. – С. 3–16.

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

124. Корсаков В.В. Педагогические условия формирования и развития управленческой культуры у современных менеджеров в сфере образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Казань, 2007. – 251 с.

125. Кохановский В.П., Золотухина Е.В., Лешкевич Т. Г., Фатхи Т.Б. Философия для аспирантов: Учеб. пособие. – Ростов н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.

126. Краевский В.В. Методология педагогики: пособие для педагогов-исследователей. – Чебоксары: Изд-во – Чуваш. ун-та, 2001. – 244 с.

127. Кричевский Р.Л. Психология лидерства. – М.: Изд-во [Статут](#), 2007. – 544 с.

128. Крылова Н.Б. Культурология образования. – М.: Народное образование, 2000. – 272 с.

129. Кудрявцев Т.В. О психологии технического творчества // Психологии технического творчества: Тез. докл. симпозиума / Под общ. ред. Т.В. Кудрявцева. – М.: АПН СССР, 1973. – С. 6-12.

130. Кузнецов И.Н. Научное исследование: Методика проведения и оформление. – М.: Издательско-торговая корпорация «Дашков и К°», 2004. – 432 с.

131. Кузнецова А.Г. Развитие методологии системного подхода в отечественной педагогике: Монография. – Хабаровск: Изд-во ХК ИППК ПК, 2001. – 152 с.

132. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя. – М.: Изд-во ЛГУ, 1967. – 183 с.

133. Кузьмина Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки // Методы системного педагогического исследования. – Л.: ЛГУ, 1980. – 172 с.

134. Кунц Г., О’Доннел С. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций. В 2-х тт. Т. 1. – М.: Прогресс, 1981. – 495 с.

135. Курдюкова Л.А., Тюнин А.И. Проверка знаний учащихся на уроках экономики. В сборнике: Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 93-95.

136. Курышкина Е.Н., Тюнин А.И. К вопросу об управлении мотивацией персонала. В сборнике: Проблемы экономического роста в условиях конкуренции: взгляд молодых исследователей. Сборник статей

участников Международной научно-практической конференции студентов. 2014. С. 133-136.

137. Кэмпбелл Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях. – СПб.: Соц.-психол. центр, 1996. – 392 с.

138. Лазарев В.А. Педагогическое сопровождение одаренных старшеклассников: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ярославль, 2005. – 329 с.

139. Лекторский В.А. Деятельностный подход: смерть или возрождение? // Вопросы философии. 2001. – № 2. – С. 56–65.

140. Леонтьев А.А. Совместная деятельность, общение. взаимодействие: к обоснованию «педагогики сотрудничества» // Вестник высшей школы. 1989. № 11. С. 39–48.

141. Лернер И.Я. Поисковые задачи в обучении как средство развития творческих способностей // Научное творчество: Сб. ст. / Под ред. С.Р. Микулинского, М.Г. Ярошевского. – М: Наука, 1969. – С. 413–418.

142. Лихолетов В.В. Теория и технологии интенсификации творчества в профессиональном образовании: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 2002. – 432 с.

143. Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: Учеб. пособие / Под ред. Л.М. Митиной. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 336 с.

144. Ловецкий Г.И. Культурологический подход в образовании. – Калуга: Изд-во Н. Бочкаревой, 1998. – 153 с.

145. Ломов Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии. – М.: Наука, 1984. – 445 с.

146. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
147. Маркарян Э.С. Теория культуры и современная наука. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.
148. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.
149. Маркс К., Энгельс Ф. Избранные сочинения. В 9 т. – Т. 2. – М.: Политиздат, 1985. – 574 с.
150. Мартин Д. Психологические эксперименты. Секреты механизмов психики. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 480 с.
151. 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.
152. Мкртычян Г.А. Психолого-педагогическая экспертиза в образовании: Теория и практика: Дис. ... д-ра психол. наук. – Нижний Новгород, 2002. – 351 с.
153. Мониторинг качества учебного процесса: принципы, анализ, планирование/ Авт.-сост. Г.П. Попова, Г.А. Размерова, И.Б. Ремчукова. – Волгоград: Учитель, 2007. – 124 с.
154. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология: Учебн. Пособие. – М.: Академический Проект, 2004. – 560 с.
155. Муравьев Е.М. Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности персонала органов управления образованием: Дис. ... д-ра пед. наук. – Тверь, 2004. – 356 с.

156. Мухтяев К.С., Уфимцева М.В., Тюнин А.И. Школьное экономическое образование в Челябинской области. Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 6 (8). С. 130-133.

157. Нагорнова Г.В. Формирование информационной культуры современного менеджеров в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – Киров, 2007. – 229 с.

158. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Народное образование 2000. № 2. – С. 14-18.

159. Немов Р.С. Практическая психология: Учеб. пособие. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 320 с.

160. Низамов Р.А. Дидактические основы активизации учебной деятельности студентов. – Казань: Изд-во КГУ, 1975. – 302 с.

161. Новиков А.М., Новиков Д.А. Методология. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.

162. О концепции перехода к регулируемой рыночной экономике в СССР // Постановление Верховного Совета СССР от 13.06.1990, № 1558-1. – М., 1990.

163. О мерах по дальнейшему улучшению подготовки руководящих партийных и советских кадров // Постановление ЦК КПСС от 26.06.1956. – М., 1956.

164. О подготовке и переподготовке руководящих партийных и советских работников // Коммунистическая партия Советского Союза в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК. Часть II (1825-1953) / Институт Маркса-Энгельса-Ленина-Сталина при ЦК КПСС. – М.: Госполитиздат, 1953. – 1155 с.

165. Об основных направлениях стабилизации народного хозяйства и перехода к рыночной экономике // Постановление Верховного Совета СССР от 19.10.1990, № 1733-1. – М., 1990.

166. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений / РАН. Ин-т рус. языка им. В.В. Виноградова. – М.: Азбуковник, 1997. – 944 с.

167. Оконь В. Введение в общую дидактику. – М.: Высшая школа, 1990. – 382 с.

168. Орлова Т.В. Партисиптивные методы в системе мотивационно-целевой деятельности руководителя школы: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 1999. – 196 с.

169. Орлова Э.А. Культурная (социальная) антропология. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с.

170. Особенности экономического образования и восприятия в современных условиях [Электронный ресурс] / А.И. Тюнин, Д.С. Гордеева, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлущкая, И.И. Плужникова// Журнал «Балтийский гуманитарный журнал» — Москва: НП ОДПО «Институт направленного профессионального образования», 2019. — № 3(28). — Т. 8. —С. 163–166.

171. Панченко В.М. Теория систем. Методологические основы. – М.: МИРЭА, 1999. – 96 с.

172. Панюшкин В.П. Формы учебного сотрудничества и уровни регуляции взаимосвязанной учебной деятельности // Инновационное обучение: стратегия и практика. – М.: Педагогика, 1994. – 356 с.

173. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. – Липецк: Изд-во ЛГПИ, 1998. – 158 с.

174. Педагогический компонент становления креативной личности выпускника вуза / М. Л. Хасанова, В. А. Белевитин, А. И. Тюнин, М. Ю. Семагин // Инновационные технологии в подготовке современных профессиональных кадров: опыт, проблемы : Сборник научных трудов Девятой Международной научно-практической конференции, Челябинск, 30 января 2018 года. – Челябинск: Челябинский филиал федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования "Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации", 2018. – С. 167-172. – EDN XRXYLJ.

175. Педагогическая поддержка ребенка в образовании: Учеб. пособие / Под ред. В.А. Слостенина, И.А. Колесниковой. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 288 с.

176. Персональный менеджмент: Учебник. – 3-е изд. / С.Д.Резник, С.Н.Соколов, Ф.Е.Удалов, В.В. Бондаренко. – М.: Инфра-М, 2010. – 558 с.

177. Петрова Н.В. Педагогическое проектирование совместной деятельности преподавателя и студентов как фактор совершенствования профессионально-творческой подготовки студентов высших учебных заведений: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 1998. – 182 с.

178. Плюснина А.А., Тюнин А.И. Особенности финансирования учреждений образования. В сборнике: Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 122-124.

179. Полонский В.М. Оценка качества научно-педагогических исследований. – М.: Педагогика, 1987. – 144 с.

180. Полякова Т.С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей. – М.: Педагогика, 1983. – 128 с.

181. Пономарев Я.А. Психология творчества. – М.: Наука, 1976. – 303 с.

182. Посталюк Н.Ю. Использование идей педагогики сотрудничества в процессе интенсивной подготовки творческого специалиста в вузе // Интенсификация творческой деятельности студентов. – Казань: Изд-во КГУ, 1990. – С. 83–87.

183. Посталюк Н.Ю. Педагогика сотрудничества: путь к успеху. – Казань: Изд-во Казан. ун-та, 1992. – 204 с.

184. Посталюк Н.Ю. Творческий стиль деятельности: Педагогический аспект. Казань: Изд-во Каз. ун-та, 1989. – 205 с.

185. Президентская программа подготовки управленческих кадров // Указ Президента РФ от 23 июля 1997 г. № 774.

186. Проблемы экономического роста в России в современных условиях. Гнатышина Е.А., Базавлущкая Л.М., //в сборнике: Проблемы экономики, управления и права современной России// Сборник научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.

187. Пропедевтика инженерной культуры обучающихся: инновации в образовании Базавлущкая Л.М., Белевитин В.А., Гнатышина Е.А., Гордеева Д.С., Демцура С.С., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Костюкова Л.А., Курбатова О.Л., Мэн С., Пахтусова Н.А., Рыжикова А.М., Рябинина Е.В., Рябчук П.Г., Саламатов А.А., Тюнин А.И., Уварина Н.В. КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ / Челябинск, 2017.

188. Психология диалога и педагогика творческого сотрудничества. Круглый стол // Вопросы психологии. 1987. № 4. – С.82–111.

189. Психология труда: Учебник / Под ред. А.В. Карпова. – М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 352 с.

190. Разумова Е.Д. Формирование основ корпоративной культуры современного менеджеров в процессе профессиональной подготовки в вузе: Дис. ... канд. пед. наук. – М., 2008. – 205 с.

191. Розин В.М. К вопросу о культурологии // Социально-политический журнал. 1993. № 3. – С. 105-106.

192. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 1. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.

193. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 тт. / Гл. ред. В.В. Давыдов. – Т. 2. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 672 с.

194. Рындак В.Г. Методологические основы образования (учебное пособие к спецкурсу). – Оренбург: Издательский Центр ОГАУ, 2000. – 192 с.

195. Рындак В.Г., Мещерякова Л.В. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций). – М.: Педагогический вестник, 1998. – 116 с.

196. Рябчук П.Г., Оценка и управление конкурентоспособностью промышленного предприятия с использованием механизма аутсорсинга / П. Г. Рябчук, А. В. Федосеев, Л. С. Мурыгина, А. И. Тюнин // Вестник

Алтайской академии экономики и права. – 2021. – № 9-2. – С. 180-185. – DOI 10.17513/vaael.1857. – EDN ZXEDXZ.

197. Савенков А.И. Психологические основы исследовательского подхода к обучению: Учеб. пособие. – М.: «Ось-89», 2006. – 480 с.

198. Сагатовский В.Н. Категориальный контекст деятельностного подхода // Деятельность: теории, методология, проблемы. – М.: Политиздат, 1990. – 366 с.

199. Садовский В.Н. Основания общей теории систем. – М.: Наука, 1974. – 280 с.

200. Самаренкина С.З. Формирование коммуникативной культуры современного менеджеров на основе компетентностного подхода: Дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2006. – 205 с.

201. Сарсенбаева Б.И. Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 416 с.

202. Семенюк Э.П. Общенаучные категории и подходы к познанию: Филос. анализ. – Львов: Вища школа, 1978. – 175 с.

203. Сериков Г.Н. Образование: аспекты системного отражения. – Курган: Зауралье, 1997. – 464 с.

204. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Изд-во «Социально-психологический Центр», 1996. – 350 с.

205. Симонова Г.И. Педагогическое сопровождение социальной адаптации учащихся образовательных учреждений: теория и практика: Дис. ... д-ра пед. наук. – Киров, 2006. – 425 с.

206. Скоробренко И.А., Тюнин А.И. Стратегия организации бесконфликтного управления. В сборнике: Проблемы социально-

экономического развития в новых экономических условиях: взгляд молодых исследователей. Сборник статей участников Международной научно-практической конференции IV Уральского вернисажа науки и бизнеса. Сер. "Экономика: профессионализм и творчество" Под общей редакцией Е.П. Велихова. 2017. С. 221-2

207. Скоробренко И.А., Тюнин А.И. Теоретические и практические основы реализации бесконфликтного управления. В сборнике: Конфликтология и конфликты в современном мире. Материалы Всероссийской научной конференции. 2017. С. 263-267.

208. Скоробренко И.А., Тюнин А.И. Психологические и организационно– управленческие условия организации бесконфликтного управления Современные проблемы социально-гуманитарных наук. 2016. № 6 (8). С. 152-156. .

209. Славин А.В. Проблема возникновения нового знания. – М.: Наука, 1976. – 295 с.

210. Слостенин. – М.: Издательский Дом МАГИСТР-ПРЕСС, 2000. – 488 с.

211. Слостенин В.А. Научно-исследовательская работа студентов и формирование творческой личности учителя // Организация научно-исследовательской работы в педагогических институтах: Материалы Всерос. совещания-семинара. – Казань, 1973. – С. 102–112.

212. Слостенин В.А. Формирование личности учителя советской школы в процессе профессиональной подготовки. – М.: Просвещение, 1976. – 160 с.

213. Слободчиков В.И. Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) // Вопросы философии. 2001. № 3. – С. 48–57.

214. Словарь иностранных слов. – 18-е изд., стер. – М.: Русский язык, 1989. – 624 с.

215. Смаглий Т.И. Формирование готовности современного учителей к профессионально-педагогическому сотрудничеству в системе высшего образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Костанай, 2003. – 177 с.

216. Собенина О.В. Противоречия становления и развития профессиональной культуры менеджеров в современных условиях: социологический анализ: Дис. ... канд. социол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 160 с.

217. Собянин Ф.И. Профессиональная подготовка учителей физической культуры на основе культурологического подхода: Дис. ... д-ра пед. наук. – СПб., 2001. – 297 с.

218. 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.

219. Сухачев В.Ю. Исследование человека: основные подходы в философской антропологии: Дис. ... д-ра философ. наук. – СПб., 2003. – 397 с.

220. Теория и практика педагогического эксперимента / Под ред. А.И. Пискунова, В.Г. Воробьева. – М.: Педагогика, 1979. – 207 с.

221. Тимофеева Ю.Ф. Системно-модульный подход в формировании творческой личности учителя технологии: Дис. ... д-ра пед. наук. – Ижевск, 2000. – 455 с.

222. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. – М.: Новая школа, 1997. – 288 с.

223. Трушкина К.А., Тюнин А.И. Значение метапредметных связей экономики со школьными дисциплинами. В сборнике: Актуальные проблемы образования: позиция молодых. Материалы Всероссийской студенческой научно-практической конференции. 2016. С. 183-184.

224. Тулькибаева Н.Н., Яковлева Н.М., Большакова З.М., Пушкарёв А.Э. Теория и практика экспертизы качества образования на основе стандартизации: Монография. – М.: «Восток», 2002. – 206 с.

225. Туник Е.Е. Психодиагностика творческого мышления. Креативные тесты. – СПб.: СПбПУМ, 1997. – 22 с.

226. Тутолмин А.В. Становление и развитие творческой компетентности будущего учителя (на основе системного подхода): Дис. ... д-ра пед. наук. – Чебоксары, 2009. – 478 с.

227. Тюмасева З.И. Системное образование и образовательные системы: Монография. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1999. – 280 с.

228. Тюнин, А. И. Бесконфликтный менеджмент / А. И. Тюнин, В. И. Дьякова // Наука: научно-производственный журнал. – 2016. – № S4-3. – С. 153-154. – EDN XHAMBL.

229. Тюнин, А. И. Инклюзивное образование в профессиональном образовании: теория и практика / А. И. Тюнин, Д. Н. Корнеев, А. А. Семченко. Монография, – Челябинск : ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2021. – 218 с. – ISBN 978-5-93162-458-7. – EDN AVYHNC.

230. Тюнин, А. И. Конфликты в сфере управления / А. И. Тюнин // Фундаментальная и прикладная наука : Сборник научных статей по итогам

научно-исследовательской работы за 2012-2013 учебный год / Челябинский государственный педагогический университет. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический университет, 2013. – С. 35-40. – EDN VXEYVB.

231. Тюнин, А. И. Концепции и стратегии образовательного менеджмента / А. И. Тюнин, П. Г. Рябчук, Д. Н. Корнеев. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2022. – 312 с. – ISBN 978-5-93162-667-3. – EDN BIMGRL.

232. Тюнин А.И. Причины трудовых конфликтов. В сборнике: Фундаментальная и прикладная наука. Сборник научных статей по итогам научно-исследовательской работы за 2014 год. Министерство образования и науки Российской Федерации, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования "Челябинский государственный педагогический университет". Челябинск, 2015. С. 225-227.

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

234. Тюнин А.И. Технология системы непрерывного экономического образования. Наука. Научно-производственный журнал.2001. № 1. С.25-27

235. Тюнин, А. И. Цифровая экономика в образовании Российской Федерации / А. И. Тюнин, А. В. Немцева, Е. Э. Запивалова // Национальная безопасность и молодёжная политика. Вместе вне зависимости : Сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции, г. Челябинск, 31 марта 2020 г., Челябинск, 31 марта 2020

года. – Челябинск: ЗАО "Библиотека А. Миллера", 2020. – С. 198-202. – EDN RMCQUW.

236. Тюнин А.И. Эволюция непрерывного образования Профессиональный проект: идеи, технологии, результаты. 2012. № 3. С. 97-103.

237. Тюрин Ю.Н., Макаров А.А. Статистический анализ данных на компьютере / Под ред. Б.Э. Фигурнова. – М.: ИНФРА-М, 1998. – 528 с.

238. Уманский Л.И. Психология организаторской деятельности школьников. – М.: Просвещение, 1980. – 237 с.

239. Управление образовательными системами: учебное пособие / Л.М. Базавлуцкая, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева//. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – 127с – ISBN 978-5-93162-200-2.

240. Усова Е.С. Психологические основания экспертизы и аттестации в системе образования: Дис. ... канд. психол. наук. – М., 2000. – 158 с.

241. Ушачев В.П. Творчество в системе образования: Монография. – М.: Изд-во МПГУ, 1995. – 219 с.

242. Федеральная целевая программа развития образования на 2006-2010 годы // Распоряжение Правительства Российской Федерации от 3 сентября 2005 г. № 1340-р.

243. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению 080200 Менеджмент (квалификация (степень) магистр) // Приказ Минобрнауки России № 636 от 18.11.2009.

244. Фетискин Н.П., Козлов В.В., Мануйлов Г.М. Социально-психологическая диагностика развития личности и малых групп. – М.: Изд-во Ин-та Психотерапии, 2002. – 490 с.
245. Философский словарь / Под ред. И.Т. Фролова. – 5-е изд. – М.: Политиздат, 1987. – 590 с.
246. Формирование организаторской культуры у будущих менеджеров: Диссертация кандидата педагогических наук: 29.03.2011/ Базавлущкая Лиля Михайловна; науч. рук. Е.А.Гнатышина; Челябинск, 2011. - 185с
247. Хан Н.Н. Теоретические основы сотрудничества в педагогическом процессе общеобразовательной школы: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. – Алматы, 1998. – 47 с.
248. Хикс Ч. Основные принципы планирования эксперимента. – М.: Мир, 1967. – 406 с.
249. Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
250. Ценч Ю.С. Развитие организаторской компетенции преподавателей в учреждениях среднего профессионального образования: Дис. ... канд. пед. наук. – Челябинск, 2006. – 160 с.
251. Цицерон. Избранные сочинения: Авторский сб. – М.: Художественная литература, 1975. – 456 с.
252. Черепанов В.С. Экспертные методы в педагогике: Учеб. пособие. – Пермь: ПГПИ, 1988. – 84 с.
253. Черницкий О.А. Профессиональная культура российского офицера: Социально-философский анализ: Дис. ... канд. философ. наук. – М., 2001. – 172 с.

254. Чернова Ю.К., Щипанов В.В. Качество. Культура. Образование: Терминологический словарь. – Тольятти: Изд-во ТолПИ, 2000. – 24 с.

255. Чинкина Н.Ш. Педагогические основы стимулирования мотивации творческого саморазвития учителя в инновационной деятельности: Дис. ... д-ра пед. наук. – Казань, 2000. – 350 с.

256. Чупанов А.Х. Система формирования профессиональной культуры будущего менеджера туризма: Дис. ... д-ра пед. наук. – Махачкала, 2006. – 306 с.

257. Шадриков В.Д. Психологический анализ деятельности. Системогенетический подход. – Ярославль: Яросл. ун-т, 1979. – 91 с.

258. Шакуров Р.Х. Психология управленческой деятельности в ССУЗ / Рос. акад. образования, Ин-т сред. спец. образования. – Казань: ИССО, 1997. – 124 с.

259. Шаршов И.А. Профессионально-творческое саморазвитие субъектов образовательного процесса в вузе: Дис. ... д-ра пед. наук. – Белгород, 2005. – 465 с.

260. Швырев В.С. Научное познание как деятельность. – М.: Политиздат, 1984. – 232 с.

261. Шипунов В.Г., Кишкель Е.Н. Основы управленческой деятельности: управление персоналом, управленческая психология, управление на предприятии: Учебник. – М.: Высш. школа, 2000. – 304 с.

262. Шишкина В.А. Педагогическое сопровождение личностно-профессионального становления современного учителей изобразительного искусства: Дис. ... д-ра пед. наук. – М., 2006. – 386 с.

263. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг качества образования в школе. – М.: Российское педагогическое агентство, 1998. – 354 с.

264. Шмелев А.Г. и коллектив. Основы психодиагностики: Учеб. пособие. – М., Ростов н/Д: Изд-во «Феникс», 1996. – 544 с.

265. Шмис Т.Г. Разработка информационной образовательной среды на основе деятельностного подхода: Для системы повышения квалификации педагогических кадров: Дис ... канд. пед. наук. – Красноярск, 2004. – 161 с.

266. Шошин П.Б. Метод экспертных оценок: Учеб. пособие. – М.: Изд-во МГУ, 1987. – 79 с.

267. Шубинский В.С. Педагогика творчества учащихся. – М.: Знание, 1988. – 80 с.

268. Щедровицкий Г., Розин В., Алексеев Н., Непомнящая Н. Педагогика и логика. – М.: Касталь, 1993. – 412 с.

269. Энгельмейер П.К. Творческая личность и среда в области технических изобретений. – М.: Книгоиздательство «Образование», 1911. – 116 с.

270. Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 445 с.

271. Якобсон П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека. – М.: Наука, 1969. – 317 с.

272. Яковлев В.А. Диалектика творческого процесса в науке. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 128 с.

273. Яковлев Е.В. Педагогический эксперимент: квалиметрический аспект: Моногр. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1998. – 136 с.

274. Яковлев Е.В., Яковлева Н.О. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения: Монография. – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2006. – 239 с.

275. Яковлева Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ин-та, 1991. – 126 с.

276. Яковлева Н.М. Теория и практика подготовки будущего учителя к творческому решению воспитательных задач: Дис. ... д-ра пед. наук. – Челябинск, 1992. – 403 с.

277. Яковлева Н.О. Деятельностный подход к исследованию проблем педагогического проектирования // Образование и наука: Известия Уральского отделения РАО. 2002. – № 1.– С. 18– 27.

278. Якунин В.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие. – СПб.: Изд-во Михайлова В.А.: Изд-во «Полиус», 1998. – 639 с.

279. Ясвин В.А. Экспертиза школьной образовательной среды. – М.: Сентябрь, 2000. – 128 с.

280. Belevitin V.A., Rudnev V.V., Khasanova M.L., Tyunin A.I., Bogatenkov S.A. INTEGRATED APPROACH TO MODELING IC COMPETENCE IN STUDENTS International Journal of Engineering and Technology(UAE). 2018. T. 7. № 4. С. 60-62.

281. CURRENT REQUIREMENTS FOR ASSESSING THE RESULTS OF STUDENT TRAINING / Vaganova O.I., Smirnova Z.V., Abramova N.S., Tsarapkina J.M., Bazavlutskaya L.M.// [IOP Conference Series: Materials Science and Engineering \(см. в книгах\)](#). - 2019. - С. 012002.

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

*Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина,
И.И.Плужникова, С.А. Изюмникова*

**КАЧЕСТВО СОВРЕМЕННОГО МЕНЕДЖЕРА:
ФОРМИРОВАНИЕ, РАЗВИТИЕ И ОЦЕНКА**

МОНОГРАФИЯ

Компьютерная верстка

Л.М. Базавлуцкая

ISBN 978-5-93162 -

**Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»
454091, г. Челябинск, Свободы улица,159**

**Подписано в печать 26.11.2022 Формат 60x84/16
Бумага офсетная. Объем 21,6 уч.-изд.л. Тираж 500 экз.**

Заказ № 863

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина,69**