

**НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И
МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА: ВЫЗОВЫ
СОВРЕМЕННОСТИ**

**ЧЕЛЯБИНСК,
2024г**

**НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И
МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА: ВЫЗОВЫ
СОВРЕМЕННОСТИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

**ЧЕЛЯБИНСК,
2024г.**

УДК372
ББК 74.5

Национальная безопасность и молодежная политика: вызовы современности: коллективная монография. По материалам всероссийской научно-практической конференции 16-18 апреля 2024 / В.А. Белевитин, Е.А. Важенина, И.Ю. Гилев, С.Г. Литке, С.Ф. Лихачев, О.Н. Мулюкова, А.Р. Сибиркина, С.В. Трифанцов, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина, В.А. Шумаков, О.А. Шумакова – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А.Миллера», 2024. - 171 с.

ISBN 978-5-93162-832-5

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

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

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

Авторский коллектив:

Белевитин В.А. (предисловие, глава 1, выводы по главе); Важенина Е.А., Шумакова О.А., Шумаков В.А. (предисловие, глава 2, выводы по главе); Корнеев Д.Н. (предисловие, глава 3, выводы по главе); Корнеева Н.Ю. (предисловие, глава 4, выводы по главе); Литке С.Г. (предисловие, глава 5, выводы по главе); Сибиркина А.Р., Лихачев С.Ф., Гилев И.Ю., Мулюкова О.Н. (предисловие, глава 6, выводы по главе); Трифанцов С.В. (предисловие, глава 7, выводы по главе); Уварина Н.В. (предисловие, глава 8, выводы по главе).

Рецензенты:

Абдурахимов Ю.В. доктор экономических наук, профессор

Иванова О.Э. доктор философских наук, доцент

ISBN 978-5-93162-832-5

© Коллектив авторов, 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

Предисловие	6
Глава 1.	
Цифровая трансформация образования в роли ключевого фактора социально-экономической и информационной безопасности.....	8
<i>Выводы по главе</i>	22
<i>Библиографический список</i>	24
Глава 2.	
Эмоционально-личностные особенности ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов.....	31
<i>Выводы по главе</i>	41
<i>Библиографический список</i>	42
Глава 3.	
Гибкий управленец в условиях модернизации экономики как фактор обеспечения национальной безопасности российского общества.....	44
<i>Выводы по главе</i>	69
<i>Библиографический список</i>	70
Глава 4.	
Факторы компетентностно-ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения к формированию конкурентоспособной образовательной среды.....	74
<i>Выводы по главе</i>	91
<i>Библиографический список</i>	92
Глава 5.	
Основные тенденции личной ответственности как фактор обеспечения безопасности.....	96
<i>Выводы по главе</i>	112
<i>Библиографический список</i>	112

Глава 6.

Качество атмосферного воздуха как основа экологической безопасности 114

Выводы по главе..... 123

Библиографический список..... 124

Глава 7.

Об актуальных аспектах системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел..... 126

Выводы по главе..... 142

Библиографический список..... 142

Глава 8

Концепции развития национальной безопасности и молодежной политики в образовательном пространстве..... 145

Выводы по главе..... 164

Библиографический список..... 165

Сведения об авторах..... 169

ПРЕДИСЛОВИЕ

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

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

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

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

Государство в соответствии с действующим законодательством обеспечивает безопасность каждого гражданина на территории Российской Федерации. Гражданам Российской Федерации, находящимся за ее пределами, государством гарантируется защита и

покровительство. Государство обеспечивает правовую и социальную защиту гражданам, общественным и иным организациям и объединениям, оказывающим содействие в обеспечении безопасности в соответствии с законом.

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

Основными задачами в области обеспечения безопасности социальной сферы Российской Федерации являются: подъем экономики страны, проведение независимого и социально ориентированного экономического курса; преодоление научно-технической и технологической зависимости Российской Федерации от внешних источников; обеспечение на территории России личной безопасности человека и гражданина, его конституционных прав и свобод; совершенствование системы государственной власти Российской Федерации, федеративных отношений, местного самоуправления и законодательства Российской Федерации, формирование гармоничных межнациональных отношений, укрепление правопорядка и сохранение социально-политической стабильности общества; обеспечение неукоснительного соблюдения законодательства Российской Федерации всеми гражданами, должностными лицами, государственными органами, политическими партиями, общественными и религиозными организациями; коренное улучшение экологической ситуации в стране.

ГЛАВА 1.
ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
В РОЛИ КЛЮЧЕВОГО ФАКТОРА СОЦИАЛЬНО-
ЭКОНОМИЧЕСКОЙ И ИНФОРМАЦИОННОЙ
БЕЗОПАСНОСТИ

Главная цель инновационной политики современной России – разработка и внедрение инноваций во всех сферах экономики с обеспечением непосредственного содействия их устойчивому развитию посредством цифровой трансформации системы образования как ключевого фактора социально-экономической и информационной безопасности Российской Федерации, ее национальной безопасности и суверенитета. Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования – достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства. Цифровая трансформация информации образования сопровождается эффективным использованием в случае достоверности итоговых результатов, которая достигается научно-обоснованным представлением и количественной обработкой данных с применением математико-статистических методов моделирования, нейропрограмм и интегрально-обобщающих показателей, обладающих колоссальным потенциалом повышения продуктивности науки в выявлении новых источников прогнозной аналитики ключевых триггеров и драйверов экономического роста, лидирующего механизма развития цифровой экономики. Серьезный барьер на пути перехода России к цифровой экономике – острый дефицит специалистов, способных обучать в условиях цифровой экономики владению актуальным навыкам в сфере цифровых технологий и специалистов-исследователей данных, владеющих квалитметрическими алгоритмами обработки и анализа больших массивов данных в обеспечение научно-обоснованной разработки прогнозов для улучшения бизнес-результатов народного хозяйства страны. Цифровые навыки стали неотъемлемой частью профессиональных навыков в области образования, науки и промышленности. Все новые достижения имеют одну общую особенность: они эффективно используют всепроникающую силу цифровых и информационных технологий.

Рассмотрение процесса цифровизации как опорно-базового тренда эффективного социально-экономического развития страны в обеспечение ее национальной безопасности и суверенитета реально

только в том случае, если цифровая трансформация информации образования гарантированно сопровождается эффективным использованием ее результатов в качестве важной детали для понимания цифровизации как социального явления, т.к. ни в одной стране мира на данный момент цифровая трансформация не приобрела в полной мере такую форму, по меньшей мере, вследствие зависимости ее эффективности от достоверности результатов процесса представления и обработки данных в количественно-цифровом виде с использованием интегрально-обобщающих показателей.

Ключевые слова. Цифровая трансформация образования; численные методы; инновационный инструментарий; профессиональная организация образования; прогнозирование.

1. Цифровизация педагогического образования – фундаментальная тенденция инновационно-технологической трансформации национальной безопасности и суверенитета страны как залога ее национальной безопасности и суверенитета

В ситуации непрерывно стремительно изменяющихся реалий настоящего времени один из основных стратегических национальных приоритетов Российской Федерации – это переход к цифровой экономике, стержневые принципы которого отражены в Указах Президента РФ «Стратегия развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 годы» и «О Стратегии экономической безопасности Российской Федерации на период до 2030 года», что свидетельствует о стремлении государства к высокому уровню развития технологичности образования и науки [1–3]. Рабочие задачи построения и развития инновационно-цифровой экономики: от «улучшающих инноваций» к «прорывным инновациям» – созданию и внедрению семейств новых решений [4]. При этом главная цель инновационной политики должна включать как внедрение инноваций во всех сферах экономики, так и содействие их устойчивому развитию, которое, в первую очередь, критически обусловлено насущной необходимостью цифровой трансформации образования, поскольку многие специалисты, даже имеющие высокоуровневую технологическую подготовку, нередко довольно поверхностно понимают сущность цифровизации хозяйственного механизма страны, состояние экономики которой является фундаментом ее социально-экономического и политического суверенитета [5–6]. Для кардинальной перенастройки технологической сферы промышленности, ее экономического сектора деятельности как наиболее значимого фактора достижения успешного выполнения программы «Цифровая экономика Российской Федерации», возможно

лишь при условии обеспечения осознанного и целесообразно–управляемого формирования и приоритетного развития цифровой грамотности субъектов и акторов образовательных организаций, цифровизация наиболее востребованной площадки системы образования которых выступает в роли ключевого фактора социально-экономической и информационной безопасности Российской Федерации [7–11, 29–30].

Один из ключевых цифровых проектов Министерства просвещения – «Цифровая образовательная среда» (ЦОС), основные направления которого заключаются в создании и внедрении в образовательных организациях цифровой образовательной среды и трансформации системы образования. К концу 2024 года в рамках данного проекта департаментом цифровой трансформации и больших данных министерства просвещения РФ под руководством заместителя министра просвещения Васильевой Т.В. запланировано достижение значимых результатов и показателей по оснащению образовательных организаций современным оборудованием и развитию цифровых сервисов и контента для учебно-образовательной деятельности, предусматривающих с 1.01.2023 г. применение исключительно государственных информационно-образовательных ресурсов при реализации основных образовательных программ и технологий, сопряженных с обработкой персональных данных обучающихся [12–13].

Стратегическое направление в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации до 2030 года – достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, построенного с учетом предоставления равного доступа к качественному верифицированному цифровому образовательному контенту и цифровым образовательным сервисам на всей территории Российской Федерации для всех категорий участников образовательных отношений [14].

Созданию и внедрению качественного верифицированного цифрового образовательного контента и исключительно государственных цифровых образовательных сервисов уделяется особое внимание вследствие того, что критически важная роль в «цифровой зрелости» обучающихся и педагогов отводится информационной безопасности в образовательной организации. Сегодня появление и развитие любых новых технологий и процессов так или иначе связано с цифровизацией, использованием процесса

представления и обработки данных в цифровом виде, позволяющего существенно повысить эффективность, качество и производительность в различных видах производства за счет снижения издержек, выявления новых возможностей инновационно-технологической трансформации и др. [15–17]. Разные страны и государства по-разному продвигают взаимосвязанную с социально-экономическими, научными и технико-технологическими возможностями конкретных стран идею цифровой трансформации образования [18].

2. Цифровизации – опорно-базовый тренд эффективного социально-экономического развития, национальной безопасности и суверенитета страны

Рассматривать процесс цифровизации как опорно-базовый тренд эффективного социально-экономического развития страны в обеспечение ее национальной безопасности и суверенитета можно только в том случае, если цифровая трансформация информации образования гарантированно сопровождается эффективным использованием ее результатов. Это очень важная деталь для понимания цифровизации как социального явления, т.к. ни в одной стране мира на данный момент цифровая трансформация не приобрела в полной мере такую форму [19], по меньшей мере, вследствие зависимости ее эффективности от достоверности результатов процесса представления и обработки данных в количественно-цифровом виде с использованием интегрально-обобщающих показателей.

Цифровизации образования, ведет к серьезным изменениям на рынке труда и ориентирована на реорганизацию образовательного процесса, переосмысление роли педагога, совершенствование как его человеческого капитала (потенциала), так и образовательных организаций в целом. Стратегия цифровизации педагогического образования предусматривает такие перспективные инновационные технологии, как искусственный интеллект, блокчейн и виртуальная реальность. Современному педагогу приходится противостоять социальным вызовам, существующим в экономическо-политической среде, а значит современные технологии, модернизирующие национальное образование, качественно дополняют его профессиональное преобразование и развитие [10; 20].

Эффективная реализация федерального проекта «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» в части цифровой трансформации основных общеобразовательных программ и технологий, сопряженных с обработкой персональных данных обучающихся [12–13] предусматривает также создание современной и безопасной образовательной среды, обеспечивающей формирование

ценности к успехам в саморазвитии обучающихся [21], а также информационной безопасности и правовой защите персональных данных, интеллектуальной продукции и сайтов образовательных организаций. В последние годы в образовательных участились попытки несанкционированного получения различными способами конфиденциальной информации, в т.ч. персональных данных педагогов и обучающихся. Зависимость от программного обеспечения в сфере деятельности образования достигла наивысшего уровня. Информационная безопасность образовательной организации является условием и одним из критериев эффективности деятельности образовательной организации. Обеспечение информационной безопасности конфиденциальности контента образовательной организации регулируется Федеральным Законом РФ от 27.07.2006 г. No 149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях и о защите информации». При этом очень важную роль в информационной безопасности образовательной организации играет цифровая грамотность учащихся и педагогов, включающая в себя культуру сетевого этикета, цифровой имидж, умение проверять достоверность информации и др. [21].

Привязка компонент аппаратного окружения и физических носителей программного обеспечения образовательной организации к видео- и аудио-коммуникационным технологиям типа Zoom, в частности, и использование их в качестве онлайн педагогического инструмента форума, к примеру, позволяют, с одной стороны, повысить эффективность образовательного процесса существенным образом, а, в тоже время, является источником угроз и рисков, с другой стороны. Представленный различными аппаратными, программными и комбинированными комплексами современный рынок средств защиты информации (СЗИ), к сожалению, оставляет возможность их загрузки даже в обход операционной системы и стать источником угроз и рисков естественного или искусственного характера. В этом заключается главный недостаток коммуникационных технологий и программных средств как отечественных, так и зарубежных. В этой связи существенно значимо возросла значимость цифровой грамотности субъектов профессионально-образовательных организаций. Достаточно надёжным и единственным отечественным (НПЦ «Модуль») СЗИ является предназначенный для администрирования от несанкционированного доступа программный комплект «Страж NT», идентификация и двойная аутентификация которого пользователем производится до загрузки операционной системы, что позволяет исключить возможность получения доступа к информации,

содержащейся на жестком диске компьютера без успешного прохождения процедуры аутентификации. Программа идентификации и аутентификации содержится в главной загрузочной записи (MBR) жесткого диска и вызывается автоматически после прохождения процедуры POST BIOS: пользователю предлагается предъявить персональный идентификатор и ввести пароль. Модификация главной загрузочной записи, выполняемая СЗИ при его инициализации, предотвращает попытки несанкционированного доступа при загрузке компьютера с внешнего носителя, так как любая операционная система «повиснет» при попытке монтирования раздела, на котором установлена СЗИ «Страж NT». Таким образом, для злоумышленника исключается несанкционированный доступ к содержимому жесткого диска, несмотря на гипотетическую возможность загрузки персонального компьютера с внешнего носителя или подключения жесткого диска к другому компьютеру [22]. В методических рекомендациях Департамента государственной политики и нормативно-правового регулирования в сфере образования от 4 июля 2008 года № 03-143 отмечено: «Для осуществления эффективного проведения мероприятий направленных на предотвращение несанкционированных, противоправных и террористических действий в адрес образовательных и научных учреждений и организаций рекомендуется органам исполнительной власти субъектов Российской Федерации, осуществляющим управление в сфере образования, организовать подготовку и повышение квалификации всех категорий педагогических работников образовательных организаций. Поскольку цифровой инструментарий киберпреступников непрерывно эволюционирует, становится более изощренным и сложным, то усиливается спрос на специалистов как в области кибербезопасности, так и информационной безопасности в целом [23]. Чем больше возможностей у чего-либо, тем выше риски. Основная проблема цифровой экономики связана с информационными утечками и правовыми ограничениями в некоторых отраслях законодательства. Наряду с повышением цифровой грамотности всех категорий педагогических работников образовательных организаций информационная безопасность должна обеспечиваться с точки зрения правовой, технической, физической и криптографической защиты данных [24].

3. Ключевой фактор успеха процессов цифровизации образования

По базовому сценарию прогноза социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 г., разработанного

министерством экономического развития России, дополнительный вклад факторов роста образования в добавленную стоимость секторов экономики в результате цифровизации за период 2019–2030 г.г., входит в пятёрку лидеров [25]. На рынке труда цифровизация требует формирования новых компетенций, что влечет за собой трансформацию всей системы образования. Цифровая экономика характеризуется опорой на нематериальные активы, массовым использованием данных, методов их обработки и оценки результатов, т.е. под влиянием цифровых технологий происходят радикальные изменения в организации и методах научных исследований, формах занятости в науке, механизмах защиты и коммерциализации результатов интеллектуальной деятельности, а значимые научные результаты могут быть получены лишь на основе интеллектуального анализа огромных массивов данных в различных предметных областях. В итоге ключевым фактором успеха процессов цифровизации является коренная перенастройка системы подготовки в достаточном объеме высококвалифицированных специалистов, обладающих определенными компетенциями для разработки и внедрения цифровых технологий, критически важными с точки зрения работодателей цифровыми навыками, «цифровой ловкостью» – способностью и желанием использовать инновационные технологии в целях улучшения бизнес-результатов народного хозяйства страны, состояние экономики которой является фундаментом ее экономического и политического суверенитета [5–6].

Серьезным барьером на пути успешного перехода Российской Федерации к цифровой экономике, стержневые принципы которого отражены в стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 г.г., является острый дефицит специалистов, способных обучать в условиях цифровой экономики владению актуальным навыкам в сфере цифровых технологий и специалистов-исследователей данных, владеющих квалиметрическими алгоритмами обработки и анализа больших массивов данных с помощью методов статистического анализа и математических моделей в обеспечение научно-обоснованной разработки прогнозов для улучшения бизнес-результатов народного хозяйства страны, в т.ч. оперативного реагирования в условиях неопределенностей на новые вызовы посредством доказательной оценки преимуществ и сдерживающих факторов конкурентоспособности России в глобальном цифровом мире и др. Цифровые навыки стали неотъемлемой частью профессиональных навыков как в области образования и науки, так и в промышленности.

На обеспечение подготовки высококвалифицированных кадров для цифровой экономики направлен Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики» [26]. Все новые достижения имеют одну общую особенность: они эффективно используют всепроникающую силу цифровых и информтехнологий. Все инновации обеспечиваются и совершенствуются за счет вычислительной мощности информационно-коммуникационных технологий, реализации которых способствуют итоги выполняемых специалистами исследовательского и проектного профиля инновационных работ [27]. Программно-прогностический инструментарий технологий статистического и пространственного анализа больших данных и искусственного интеллекта (ИИ) на основе имитационного моделирования больших данных и создания нейронных программ обладает колоссальным потенциалом повышения продуктивности науки, помогает находить новые источники прогнозной аналитики ключевых триггеров и драйверов экономического роста, лидирующего механизма развития цифровой экономики. На практике большие данные невозможно использовать без привлечения ИИ для их организации и анализа. В свою очередь, качество ИИ зависит от широты наборов (выборок для имитационного моделирования) данных, содержащихся в больших данных; это обеспечивает достаточную надежность аналитики и позволяет совершать рациональные действия на ее основе по трансформации цифровой экономики [27–28]. Под влиянием программно-прогностического инструментария цифровых алгоритмов и программ ИИ происходят радикальные изменения в организации и методах научных исследований, механизмах защиты результатов интеллектуальной деятельности, поддержки в принятии решений. Сферы применения фабрики ИИ достаточно широки в ракурсе ключевых точек развития: экспертных систем, интеллектуальных систем информации безопасности, машинного обучения, трансформации производства и образования, а также принципов их систем управления и др. [27].

4. Объективная необходимость актуализации эффективного управления современным образованием – залога качества цифровизации образования

Достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, построенного соответственно стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации до 2030 года, является в

современных условиях стремительно изменяющихся реалий настоящего времени насущно объективной необходимостью для всех категорий участников образовательных отношений [14].

Руководители образовательных организаций около половины своего рабочего времени заняты научно-организационной деятельностью, однако большинство из них никогда не обучалось современным методам управления научно-исследовательской деятельностью, планированию и прогнозированию правовым и социально-экономическим основам деятельности, оценке результатов и стимулированию труда и многому другому, без чего эффективное управление в современном образовании невозможно [31–34]. Сложность, полиаспектность и взаимозависимость управленческих проблем, определяющих характер практических преобразований в управлении образованием, требует новых идей и подходов, раскрывающих пути повышения эффективности управления образованием. При этом своевременное осмысление возможных вызовов и угроз в рамках четвертой индустриальной революции – одна из приоритетных задач подлинной науки и ключевого фактора трансформации цифровой экономики, доминирующая роль которого принадлежит цифровизации системы образования [6]. Утвержденный распоряжением Правительства РФ от 2 декабря 2021 года № 3427-р «О стратегическом направлении в области цифровой трансформации образования» план, направленный на подготовку до 2030 года необходимых кадров для развития экономической стратегии российского государства – важный фактор в достижении целей цифровизации профессионально-педагогического образования в рамках системы распределенного реестра организации процесса получения образования и управления образовательной деятельностью. Изучение состояния преподавания и качества знаний обучающихся чрезвычайно важно и значимо для решения вопросов совершенствования образовательного процесса, для управления учебно-воспитательным процессом, т.к. своевременно полученная информация о результатах работы педагогов и учебной деятельности обучающихся позволяет руководителю оперативно реагировать на затруднения, оказывать адресную помощь и регулировать образовательный процесс. Изменения законодательства об образовании последних лет заложили общую правовую рамку для формирования государственной системы оценки качества образования. Определены формат и содержание контрольных процедур в сфере образования и организационно-управленческая модель их реализации, включая разграничение полномочий и порядок взаимодействия

органов государственной власти. Результаты контроля имеют смысл и гарантированно влияют на эффективность образовательной деятельности, если сами подвергаются контролю: анализируется правильность выбора критериев оценки того или вида деятельности, ищутся пути сопоставления и сравнения полученных данных, разрабатываются направления и этапы коррекции выявленных недостатков.

Направления повышения качеством образования в образовательных организациях включают мониторинг образовательного процесса, систему оценки качества образования, аккредитацию образовательной организации и др. Вместе с тем направление повышения эффективного управления современным образованием как залога качества цифровизации образования менее изучено в научно-педагогической литературе. В целом Татур А.О. рассматривает образование как социальный институт целенаправленного процесса воспитания и обучения в интересах человека, общества и государства, который можно представить в виде четырех основных систем:

1 – система управления образованием (решает задачи создания благоприятных условий финансовых, организационных, информационных, нормативно-правовых, материально-технических для эффективного функционирования и развития остальных трех систем);

2 – система формирования содержания образования (чему учим?);

3 – система организации учебной деятельности (как учим?);

4 – система оценки качества образования (что в результате получаем?) [35].

За последние 40-50 лет претерпела эволюцию: произошла своеобразная метаморфоза проблемы качества товаров и труда в проблему качества жизни, качества человека, качества культуры и качества образования. Наряду с идеологией развития всеобщего качества управления и стандартов, ориентированных на создание систем сертификации, в конце 80-х годов разворачивается идеология качества человека, качества образования и качества жизни. Согласно А.И. Субетто, «появился новый тип конкуренции – конкуренции надрыночного, надтоварного, межгосударственного характера по качеству интеллектуальных (нематериальных) ресурсов общества и качества образования». Словосочетание «качество образования» появилось в начале 90-х годов XX века в смысле обозначения необходимости контроля за качеством образования. Это породило большое количество различных практик такого контроля,

инициировало разработки соответствующих теоретических концепций, превратившись в основной фактор устойчивого возрастания интереса ученых к данной проблеме. Среди возможных подходов к понятию качества необходимо отметить сформулированный в работах А.И. Субетто подход, поскольку он позволяет раскрыть связи данного понятия с другими, важными в исследовании, – свойство, система, оценка, управление. Согласно данному пониманию, качество обладает следующими признаками:

- системности и целостности (качество как система совокупности свойств объектов и процессов, качество частей не определяют общее качество);
- структурности и иерархичности;
- динамичности (качество процесса отражается в качестве результата);
- количественности (как меры качества);
- внешне-внутренней обусловленности (как единства потенциального, внутреннего и реального, внешнего качества);
- соответствия требованиям, потребностям и нормам [35].

По мнению авторов учебника по педагогике и психологии А.А. Реана, Н.В. Бордовской и С.И. Розума качество образования зависит от того, насколько осуществляется соответствие:

- 1) целей и результатов образования на уровне конкретной системы образования и на уровне отдельного образовательного учреждения;
- 2) между различными параметрами в оценке результата образования конкретного человека;
- 3) теоретических знаний и умений их практического использования в жизни и профессиональной деятельности.

Таким образом, оказываются неразрывно связанными, с одной стороны, качество профессионально-педагогического образования каждого конкретного человека, качество образовательного процесса, конкретной образовательной системы и системы образования в целом, и, с другой стороны, качество теоретических знаний, практических навыков, личностных качеств [36–37]. В итоге развитие управления качеством образования на современном этапе связано с комбинированным формированием различных подходов к своевременному решению проблем качества. Управление качеством образования, возникшее в ответ на объективную потребность человечества в получении высококачественного образования, ориентируется в наши дни на гарантированно достаточное качество жизни. Управление, обеспечение и улучшение качества,

рассматриваемые как стратегия развития производительных сил и производственных отношений, ориентированные не только на выживание, но и на процветание общества, предприятия или организации и каждого человека, неотделимы от общей системы управления. Несмотря на предпринимаемые меры в России создание регулярной системы оценки качества работы образовательных организаций и системы образования в целом тормозится вследствие наличия фундаментального противоречия: с одной стороны, автономия образовательных организаций и преподавательского корпуса от государства в сфере регламента определения образовательных программ значительно расширяется, а, с другой стороны, автономия образовательных организаций и преподавателей из-за различных причин и обстоятельств может вступать в противоречие с систематическим процессом оценки результатов их деятельности со стороны государства.

Пока еще слабо проработана нормативно-правовая база системы оценки качества образования, которая, в свою очередь, только начала создаваться в России в условиях даже еще не сформированного единого концептуально-методического понимания проблем качества образования и подходов к его измерению. Достаточно часто используются недостаточно апробированный инструментарий, достоверность которого нередко вызывает сомнения, и весьма обтекаемо выраженные показатели, не обладающие интегрально-обобщающими функциями, что не обеспечивает достаточную надежность аналитики и не позволяет совершать рациональные действия на ее основе по трансформации цифровой экономики, в отличие от широкого ресурса потенциальных возможностей предпочтительности применения интегрально-обобщающего среднегеометрического показателя функции желательности Е.К. Харрингтона как педагогического инструментария [29]. Для объективного и надежного сбора и квалиметрической обработки информации с применением инновационных разновидностей методов вероятностно-статистического моделирования за редким исключением фактически отсутствует научно-методическое обеспечение, не хватает квалифицированных кадров [7–8; 28]. Данные обстоятельства, присущие общероссийской системе оценки качества образования, сдерживают создание концептуально-методической платформы квалифицированной оценки образовательных достижений (успешности освоения знаний, умений и практико-ориентированных навыков, формирования набора компетенций) обучающихся, эффективности деятельности образовательных организаций и их

систем, качества образовательных программ с учетом запросов основных потребителей образовательных услуг. Нет никакого сомнения в том, что существует между образовательным уровнем педагога и достигнутыми результатами обучающихся у него, что дает основания для цифровой оценки уровня профессиональной квалификации субъектов учебно-образовательной деятельности, в частности [35].

Оценку качества образования следует вести комплексно, рассматривая образовательную организацию в направлениях всей сферы ее деятельности и не сводя оценку качества знаний, умений и практико-ориентированных навыков, формирования регламентированных компетенций, обучающихся посредством только тестирования, опросов и анкетирования. Так пакет апробированных методик диагностики сформированности профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования совместно с разработанным критериально-оценочным инструментарием, подвергнутого верифицированию, кроме тестирования еще включают оценочные методы балльно-рейтинговые системы написания эссе саморазвития и квестов, решения проблемных и ситуативных задач, презентационной визуализации учебных проблем и пр. [36]. Практическое использование в составе комплекта критериально-оценочного инструментария мотивационного, когнитивного, деятельностного и коммуникативного критериев, показателей и степени развития их уровня сформированности (базового, успешного, продвинутого порогового и ниже порогового) профессиональной компетентности будущего педагога, в частности, а также предложенных в 2022 году А.И. Артюховым под научным руководством д.п.н, профессора Пузанковой Е.Н. объемного пакета методик диагностики сформированности такого вида компетентности будущего педагога является положительно продвинутым проектом решения насущных проблем оценки качества образования, включая трансформацию цифровой грамотности и успешного формирования «цифровой зрелости», человеческого капитала бакалавров и магистров не только педагогического, но и иного профиля образовательной подготовки. Несомненно, [35], что разработки аналогичного плана в создании ОСОКО – общероссийской системы оценки качества образования, основной целью которой является получение и распространение достоверной информации о качестве образования, будут способствовать:

- обеспечению единого образовательного пространства;

- повышению уровня информированности субъектов реализации и потребителей образовательных услуг при принятии научно-доказательно обоснованных решений образовательного пространства;
- обеспечению объективности и справедливости при аттестации кадров педагогического состава образовательных организаций и при приеме абитуриентов в образовательные организации;
- индивидуализации образования, развитию академической мобильности за счет дисциплин по выбору и академической мобильности трудовых ресурсов;
- созданию инструментария общественного участия в трансформации социально-образовательной среды;
- принятию научно-доказательно обоснованных управленческих решений органами управления образованием различных уровней.

Основные принципы фундаментальной базы концепции ОСОКО:

- развитие ОСОКО, в основном, как системы внешней государственно-общественной оценки;
- системно-целевая направленность формирования информационных ресурсов ОСОКО на всех уровнях организационного разнообразия технико-технологических решений;
- открытость информации о механизмах, инструментарии, процедурах и результатах оценки в рамках действующего законодательства;
- прозрачность процедур и результатов, нормативный характер развития и формирования ОСОКО;
- функциональное единство ОСОКО на различных уровнях в части организационного разнообразия технико-технологических решений;
- применение научно-обоснованного, стандартизированного и технико-технологического инструментария;
- разделение в рамках ОСОКО информационно-диагностической и экспертно-аналитических функций, реализующих соответственно сбор и интерпретацию информации о качестве образования;
- профилактика монополизации оценки качества в системе образования, включая и образовательные программы, для которых не предусмотрены государственные образовательные программы.

Наиболее значимый объект оценки – индивидуальные образовательные достижения обучающихся, т.к. в управлении образованием проблема оценки его качества является наиболее важной как наиболее значимого залога качества цифровизации образования в обеспечение цифровой экономики, а, следовательно, и национальной безопасности страны.

Основное триединство компонентов качества образования – условия, процесс и результат [38]. Концепция качества образования еще только складывается: определяются и исследуются различные аспекты, тенденции, возможности и перспективы качества, разрабатываются его критерии и показатели [35], по которым возможно научно доказательно-обусловленное прогнозирование достижения гарантированных результатов. Возможные условия цифровизации триады синтеза компонентов качества образования на современном этапе развития России связаны, прежде всего, с концептуально-теоретическими основами решения проблемы качества образования в России, а именно цифровой трансформации различных подходов к решению проблемы качества образования, ее достоверной оценки и выявления возможностей и перспектив успешно-целенаправленной модернизации.

Выводы по главе

Зарождение процесса цифровизации (цифровой трансформации), затрагивающей сегодня все сферы жизни общества, в т.ч. образование, входящее в пятёрку лидеров повышения экономического развития России, инициировало в конечном итоге национальную безопасность современной России как залога её суверенитета.

На первый план успешной реализации задач построения и развития инновационно-цифровой экономики от «улучшающих инноваций» к «прорывным инновациям», т.е. фактически по своей сути к созданию и внедрению семейств новых решений по кардинальной перенастройке технологической сферы промышленности, ее экономического сектора деятельности как одного из наиболее значимых резервов в достижении успешного выполнения программы «Цифровая экономика Российской Федерации», вышел ряд критически значимых доминантных проблем потенциалов цифровой трансформации образования, а именно:

– острый дефицит специалистов, способных обучать в условиях цифровой экономики владению актуальным навыкам в сфере цифровых технологий и специалистов-исследователей данных, владеющих квалитметрическими алгоритмами обработки и анализа больших массивов данных для научно-обоснованной разработки прогнозов по улучшению бизнес-результатов народного хозяйства России;

– относительно низкий уровень приоритетного развития цифровой грамотности, «цифровой зрелости» субъектов и акторов профессионально-образовательных организаций в обеспечение достижения основных стратегических национальных приоритетов

Российской Федерации – устойчиво-эффективного перехода к цифровой экономике;

– недостаточная степень обеспечения дидактическими контентными исключительно государственных информационно-образовательных ресурсов при реализации основных образовательных программ и технологий, сопряженных с доказательно достоверной обработкой персональных данных успешности освоения профессиональных компетенций обучающихся, в то время как зависимость от программного обеспечения в сфере деятельности образовании достигла наивысшего уровня;

– малочисленный резерв нейронного инструментария статистического и пространственного анализа больших данных и искусственного интеллекта на основе доказательного моделирования данных педагогического профиля.

Преодоление вышеобозначенных критически значимых доминантных проблем цифровой трансформации образования в роли ключевого фактора социально-экономической, информационной безопасности, а, следовательно, и укрепления национальной безопасности и суверенитета России является надежным гарантом устойчиво-эффективного ее перехода к цифровой экономике, фундаментализации семейств «прорывных инноваций» по кардинальной перенастройке технологической сферы промышленности, ее экономического сектора деятельности на основе цифровой трансформации, диапазон потенциалов которой достаточно широки в ракурсе ключевых точек развития: экспертных систем, интеллектуальных систем информации безопасности, машинного обучения, развития производства и образования, включая принципы их систем управления и др.

Рассмотрение процесса цифровизации как опорно-базового тренда эффективного социально-экономического развития страны в обеспечение ее национальной безопасности и суверенитета реально только в том случае, если цифровая трансформация информации образования гарантированно сопровождается эффективным использованием ее результатов. Это очень важная деталь для понимания цифровизации как социального явления, т.к. ни в одной стране мира на данный момент цифровая трансформация не приобрела в полной мере такую форму, по меньшей мере, вследствие зависимости ее эффективности от достоверности результатов процесса представления и обработки данных в количественно-цифровом виде с использованием интегрально-обобщающих показателей. По базовому сценарию прогноза социально-экономического развития Российской

Федерации на период до 2036 г., разработанного министерством экономического развития России, дополнительный вклад факторов роста образования в добавленную стоимость секторов экономики в результате цифровизации за период 2019–2030 г.г., входит в пятёрку лидеров.

Серьезным барьером на пути успешного перехода Российской Федерации к цифровой экономике, стержневые принципы которого отражены в стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 г.г., является острый дефицит специалистов, способных обучать в условиях цифровой экономики владению актуальным навыкам в сфере цифровых технологий и специалистов-исследователей данных, владеющих квалитметрическими алгоритмами обработки и анализа больших массивов данных с помощью методов статистического анализа и математических моделей в обеспечение научно-обоснованной разработки прогнозов для улучшения бизнес-результатов народного хозяйства страны, в т.ч. оперативного реагирования в условиях неопределенностей на новые вызовы посредством доказательной оценки преимуществ и сдерживающих факторов конкурентоспособности России в глобальном цифровом мире и др. На подготовку высококвалифицированных кадров для цифровой экономики направлен Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики». Достижение высокой степени «цифровой зрелости» сферы образования на базе единого, качественного, безопасного образовательного пространства, построенного соответственно стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения Российской Федерации до 2030 года, является в современных условиях стремительно изменяющихся реалиях настоящего времени насущно объективной необходимостью для всех категорий участников образовательных отношений.

Библиографический список

1. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 28.06.2017 г. № 1632-р «Об утверждении программы «Цифровая экономика Российской Федерации». – URL: <http://government.ru/docs/28653/> (дата обращения: 10.11. 2023 г.).

2. Пашинцева Н. И. Национальный проект «Цифровая экономика Российской Федерации»: стратегия, показатели, кадровый потенциал. Москва: ИПРАН РАН, 2021. – 216 с.

3. Указ Президента РФ от 21.07.2020 г. № 474 «О национальных целях развития Российской Федерации на период до 2030 года». – URL: <http://www.kremlin.ru/acts/bank/45726> (дата обращения: 10.11.2023 г.).
4. Агентство стратегических инициатив. – URL: https://csr-nw.ru/files/csr/file_content_1246.pdf (дата обращения 19.12.2023 г.).
5. Schwab К. The Fourth Industrial Revolution / К. Schwab // Foreign Affairs. – URL: <https://www.foreignaffairs.com/articles/2015-12-12/fourth-industrial-revolution> (дата обращения: 10.11.2023 г.).
6. Байнев В.Ф. Электронная (цифровая) экономика как технико-технологический и политико-экономический феномен / В.Ф. Байнев // Наука и инновации. 2019. – № 7 (197). – С. 53–59. – URL: <http://elektronnaya-tsifrovaya-ekonomika-kak-tehniko-tehnologicheskii-i-politiko-ekonomicheskii-fenomen.pdf> (дата обращения: 10.11.2023 г.).
7. Белевитин В.А. Прагматически ориентированная цифровизация интеграционно-ресурсного потенциала субъектов профессиональных образовательных организаций / В.А. Белевитин, Е.И. Гисс, Ц. Ли, Е.А. Гафа-рова // Сб. науч. тр. «Инновационные технологии в подготовке современных профессиональных кадров: опыт, проблемы»: науч. электр. изд. – науч. ред. Е.И. Гисс. – Челябинск: Челяб. Филиал РАНХиГС, 2023. – С. 9–12.
8. Белевитин, В.А. Квалиметрическая оценка уровня сформированности профессиональных компетенций выпускников вузов в сфере информационных технологий / В.А. Белевитин, Е.Н. Смирнов, Д.Н. Корнеев, Е.В. Евплова // Вестник Томского государственного университета. Серия: «Исторические науки и археология». – 2020. – No. 457. – С. 168–174.
9. Большие данные в образовании: доказательное развитие образования. Сб–к научн. статей II Междун. конф–ии, 15 октября 2021 года, Москва / под общ. ред. О.А. Фиофановой, Москва.: Изд–кий дом «Дело» РАНХиГС. – 2021. – 342 с.
10. Строков, А.А. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / А.А. Строков // Вестник Мининского ун–та. – 2020. – Т. 8. – No 2. – С. 15.
11. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / под ред. Я.И. Кузьминова, И.Д. Фрумина: Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Институт образования. – 2019. – 339 с.
12. Национальный проект «Образование»: федеральные проекты. – URL: <https://edu.gov.ru/national-project/projects/cos/> (дата обращения 19.12.2023 г.).

13. Цифровая трансформация образования: перечень поручений по итогам заседания Президиума Государственного Совета РФ 25.08.2021 г. Пр-1808ГС. – URL: https://knmc.centerstart.ru/sites/knmc.centerstart.ru/files/files/202208/1.%20Федеральный%20%20проект%20Цифровая%20%20образовательная%20%20среда_МКУ%20КНМЦ_0.pdf (дата обращения 19.12.2023 г.).

14. Распоряжение Правительства РФ от 18 октября 2023 г. N 2894-р «Об утверждении стратегического направления в области цифровой трансформации образования, относящейся к сфере деятельности Министерства просвещения РФ». – URL: [https://base.garant.ru/407890373/# friends](https://base.garant.ru/407890373/#friends) (дата обращения 19.12.2023 г.).

15. Ткаченко И.Н. Цифровая экономика: основные тренды и задачи развития / И.Н. Ткаченко, Е.Н. Стариков // Изв. Саратов. ун-та. Нов. сер. Сер. Экономика. Управление. Право. – 2020. – Т. 20. – вып. 3. – С. 244–255. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovaya-ekonomika-osnovnyye-trendy-i-zadachi-razvitiya> (дата обращения 20.12.2023 г.).

16. О Стратегии развития информационного общества в Российской Федерации на 2017–2030 г.г.: указ Президента РФ от 9 мая 2017 г. No 203. – URL: [http:// www.kremlin.ru/acts/bank/41919](http://www.kremlin.ru/acts/bank/41919) (дата обращения: 20.12.2023 г.).

17. Шарипова О.М. Цифровизация и цифровые компетенции: новая реальность / О.М. Шарипова // Вопросы инновационной экономики. – 2020. – Том 10. – № 3. – С. 1789–1802. – URL: [https://www.pedm.ru/conference_note/ 466](https://www.pedm.ru/conference_note/466) (дата обращения: 20.12.2023 г.).

18. Кравцов С.С. Цифровая образовательная среда – проверенный электронный контент для повышения качества традиционного образования [Электронный ресурс] // Министерство просвещения РФ – 2020. – URL: <https://edu.gov.ru/press/3196/sergey-kravcov-cifrovaya-obrazovatel'naya-sreda-eto-prezhde-vsego-proverennyu-elektronnyu-kontent-dlya-povysheniya-kachestva-tradicionnogo-obrazovaniya/> (дата обращения: 20.12.2023 г.).

19. Кинзибаева М.В. Цифровизация образования: проблемы и перспективы / М.В. Кинзибаева // Сб-к материалам конференции «Современные педагогические технологии». – URL: [https://www.pedm.ru/ conference_notes/466](https://www.pedm.ru/conference_notes/466) (дата обращения: 20.12.2023 г.).

20. Петрова Н.П. Цифровизация и цифровые технологии в образовании / Н.П. Петрова, Г.А. Бондарева // МНКО. – 2019. – № 5(78).

– URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tsifrovizatsiya-i-tsifrovye-tehnologii-v-obrazovanii> (дата обращения: 20.12.2023 г.).

21. Смирнова Е.Н. Обеспечение информационной безопасности в цифровой образовательной среде / Е.Н. Смирнова // Методические рекомендации по формированию цифровой образовательной среды в образовательной организации. Сост.: Смирнова Е.Н. – СПб: ГБУ ДПО «СПбЦОКОиИТ», 2022. – С. 66–70.

22. Страж NT – система защиты информации от несанкционированного доступа. – URL: https://www.tadviser.ru/index.php/Продукт:Страж_NT_-_система_защиты_информации_от_НСД. (дата обращения: 21.12.2023 г.).

23. Что такое цифровая экономика? Тренды, компетенции, измерение / Г.И. Абдрахманова, К.О. Вишневский, Л.М. Гохберг и др.; науч. ред. Л.М. Гохберг // Сб-к докл. XX междунар. конф. по проблемам развития экономики и общества, Москва, 9–12 апр. 2019 г. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 82 с. – URL: https://www.hse.ru/data/2019/04/12/1178004671/2%20Цифровая_экономика.pdf (дата обращения: 21.12.2023 г.).

24. Эра цифровой экономики. – URL: <https://www.hocktraining.com/blog/era-cifrovoi-ekonomiki> (дата обращения: 21.12.2023 г.).

25. Прогноз социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2036 г. – URL: <https://www.economy.gov.ru/material/file/a5f3add5deab665b344b47a8786dc902/prognoz2036.pdf> (дата обращения: 21.12.2023 г.).

26. Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики». – URL: <https://jatt.edusite.ru/p90aa1.html> (дата обращения: 21.12.2023 г.).

27. Калаврий Т.Ю. Инструменты цифровой экономики: учебн. пособие / Т.Ю. Калаврий, О.В. Гордячкова. – Москва: Мир науки, 2022. – URL: <https://izd-mn.com/PDF/66MNNPU22.pdf> (дата обращения: 22.12.2023 г.).

28. Белевитин В.А. Модель предварительной оценки сформированности эколого-экономической компетенции студентов / В.А. Белевитин, Е.А. Гафа-рова // Государственная регистрация программы для ЭВМ RU2023664377. – Бюллетень № 7. – 04.07.2023.

29. Квалиметрическое моделирование результатов формирования эколого-экономического компонента индивидуального человеческого капитала / А.А. Саламатов, Ц. Ли, В.А. Белевитин и др. // Челябинский физико-математич. журнал. – 2022. – Т. 7. – № 4. – С. 505–519. – URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/kvalimetricheskoe-modelirovanie-rezultatov-formirovaniya-ekologiko-ekonomicheskogo-komponenta-individualnogo-chelovecheskogo-kapitala> (дата обращения: 22.12.2023 г.).

30. Белевитин В.А. Ресурсный потенциал цифровой трансформации обеспечения качества профессиональной подготовки государственных служащих / Белевитин В.А., Гисс Е.И., Гисс А.А., Ли Цайли и др. // Сб-к трудов конф-ии «Государственное управление в новых реалиях: современные вызовы и возможности» (Челябинск, 2022). Челябинск, 2022. Изд-во. Челябинский филиал РАНХиГС при президенте РФ.

31. Уварина Н.В. Современные тенденции развития национальной безопасности и молодежной политики в образовательном пространстве / Н.В. Уварина // Коллективная монография по материалам всероссийской научно-практической конференции 11 апреля 2019 г. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2019. – С. 45-85.

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

33. Корнеев Д.Н. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования / Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина. – Методика профессионального образования: от теории к практике // Сб-к статей Всеросс. олимпиады от методики профессионального обучения, 2016. – С. 60–69. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=26264047> (дата обращения: 31.12.2023 г.).

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

35. Купина И.В. Эффективное управление учебным процессом – залог качества образования. – URL: <https://infourok.ru/nauchnaya-statya-effektivnoe-upravlenie-uchebnim-processom-zalog-kachestva-obrazovaniya-478619.html> (дата обращения: 29.12.2023 г.).

36. Артюхов А.И. Формирование профессиональной компетентности бакалавров педагогического образования в университете средствами интерактивных технологий: дисс ... канд.

пед. наук. Брянск – 2022. – URL: https://oreluniver.ru/public/file/defence/Artyuhov_Andrey_Igorevich_12.04.2022.pdf (дата обращения: 29.12.2023 г.).

37. Субетто А.И. Технологии сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования / А.И. Субетто. – Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова – СПб. – Москва: Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2000. – 49 с. ил. – ISBN 5-7563-0141-0.

38. Субетто А.И. Квалитология образования: основания, синтез / А.И. Субетто. – СПб. – Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов. – 2000 – 219 с. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01000664049> (дата обращения: 31.12.2023 г.).

39. Щипанов В.В. Математическое моделирование образовательных процессов / В.В. Щипанов, Ю.К. Чернова, С.А. Крылова; под науч. ред. А.И. Субетто. – 2005. – URL: <https://search.rsl.ru/ru/record/01002818858> (дата обращения: 31.12.2023 г.).

40. Чернова Ю.К. Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля / Ю.К. Чернова, С.Ш. Палферова; под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. 2006. – URL: <https://www.elibrary.ru/item.asp?id=19566824> (дата обращения: 31.12.2023 г.).

41. Козлов С.В. Применение методов математического моделирования для диагностики знаний школьников / С.В. Козлов, А.А. Быков // Современные наукоемкие технологии. – 2021. – № 4. – С. 157–162. – URL: <https://top-technologies.ru/ru/article/view?id=38632> (дата обращения: 31.12.2023).

Субетто А.И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы/А.И. Субетто. - 1999

2. Субетто А.И. Гуманизация российского общества/А.И. Субетто. - 1992
3. Субетто А.И. Творчество, жизнь, здоровье и гармония/А.И. Субетто. - 1992
4. Субетто А.И. Методика аттестации организаций начального профессионального образования/А.И. Субетто, Василий Петрович Панасюк; Ред. Н.А. Селезнева, Ред. А.И. Субетто. - 1999
5. Субетто А.И. Технологии сбора и обработки информации в процессе мониторинга качества образования/А.И. Субетто. - 2000
6. Щипанов В.В. Математическое моделирование образовательных процессов/В.В. Щипанов, Ю.К. Чернова, С.А. Крылова ; под науч. ред. А. И. Субетто. - 2005

7. Чернова Ю.К. **Квалиметрические методы выделения базовых компетенций при подготовке специалистов инженерного профиля**/Ю.К. Чернова, С.Ш. Палферова; под науч. ред. Н. А. Селезневой, А. И. Субетто. - 2006
8. **Субетто, Александр Иванович** Ноосферизм. Т.1:Введение в ноосферизм. - 2003
9. Субетто А.И. Система управления качеством в вузе (модель)/А.И. Субетто; Под науч. ред. Н.А. Селезневой, А.И. Субетто. - 2002
10. **Субетто, Александр Иванович** Ноосферизм. Т.1:Введение в ноосферизм/Петр. акад. наук и искусств, Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Костром. гос. ун-т им. Н.А. Некрасова, Крестьян. гос. ун-т им. Кирилла и Мефодия, Межрегион. науч. центр по сохранению и изучению творч. наследия В. Розанова и П. Флоренского. - 2001
11. Субетто А.И. Проблема качества высшего образования в контексте глобальных и национальных проблем общественного развития/А.И. Субетто. - 1999
12. Субетто А.И. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие/А. И. Субетто. - 1994
13. **Субетто, Александр Иванович** «Метаклассификация» как наука о механизмах и закономерностях классифицирования. Ч. 2. - 1994
14. Майборода Л.А. Общая концепция и структура опережающего стандарта качества высшего образования и ее приложения применительно к крестьянскому высшему образованию/Л.А. Майборода; Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, Петр. акад. наук и искусств, Общерос. акад. человековедени, Крестьян. акад. ун-т. - 1994
15. Субетто А.И.Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие. Социогенетика: системогенетика, общественный интеллект, образовательная генетика и мировое развитие/А.И. Субетто; Междунар. фонд Н.Д. Кондратьева; Петров. акад. наук и искусств. - 1993
16. Субетто,Александр Иванович Системологические основы образовательных систем. Ч.1. - 1994
17. Субетто А.И. Мониторинг источников формирования содержания высшего образования/А.И. Субетто, Василий Владимирович Чекмарев. - 1996
18. Субетто А.И.Проблемы методологии циклометрии и анализа социокультурной динамики. Проблемы методологии циклометрии и анализа социокультурной динамики/А.И. Субетто. - 1999
19. Субетто А.И. Качество образования в России: состояние, тенденции, перспективы/А.И. Субетто; Ред. Н.А. Селезнева, Ред. А.И. Субетто. - 1998
20. Субетто А.И. Общественный интеллект: социогенетические механизмы развития и выживания/А.И. Субетто; Нижегород. гос. архитектурно-строит. акад. - 1995
21. Субетто А.И. Методология стандартизации непрерывного образования: проблемы и пути их разрешения/А.И. Субетто. - 1998

**Важенина Е.А.,
Шумакова О.А.,
Шумаков В.А.**

**ГЛАВА 2.
ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЛИЧНОСТНЫЕ ОСОБЕННОСТИ
ЦЕННОСТНО-СМЫСЛОВОГО ОТНОШЕНИЯ К
ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У БУДУЩИХ
ПЕДАГОГОВ**

Эмоции неразрывно сопровождают человека на протяжении всей его жизни. Посредством эмоций человек выражает свои истинные чувства по отношению к различным явлениям и событиям. Эмоции составляют неотъемлемую часть жизни, являются одной из форм отражения внешнего мира и внутренних состояний человека, при этом эмоции позволяют человеку мобилизоваться или, наоборот, дезорганизоваться в сложных ситуациях, компенсировать, защититься или усилить взаимодействие с другими людьми. Эмоции регулируют психическую и телесную жизнедеятельность организма, образуют настроение человека, характеризуют его личность.

В психологической науке вопросам, касающимся эмоций, уделено большое внимание: разработаны различные теории происхождения эмоций, определено место эмоций в структуре личности. Например, теория дифференциальных эмоций рассматривает эмоции в качестве фундаментальных личностных процессов, придающих смысл и значение всей человеческой жизни. Согласно данной теории, под эмоцией понимается сложный процесс, имеющий нейрофизиологический, нервно-мышечный и чувственно-переживательный аспекты [6].

Эмоции играют важнейшую роль в самосознании, в формировании и поддержании чувства самоидентичности, мотивируют человека на конкретную деятельность. Так, Б.И. Додоновым была разработана классификация эмоций, которая отражает так называемые «ценные» переживания в сознании людей: альтруистические, коммуникативные, глорические, практические, пугнические, романтические, гностические, эстетические, гедонистические, акизитивные эмоции. Потребность в тех или иных эмоциях может выступать в качестве регулятора деятельности человека, определять ее направленность [5]. По мнению Р.С. Немова, эмоции в деятельности человека выполняют функцию оценки ее хода и результата [14]. Оценочная функция эмоций позволяет человеку выделить яркие, значимые воздействия и состояния, в результате которых возникает

личный опыт, формируется эмоциональная оценка, а в дальнейшем и идентификация информации и событий как важных или незначимых.

Эмоции занимают особое место в процессе воспитания подрастающего поколения. Для педагога эмоции являются способом донести до учащихся свое личностное отношение к процессу обучения, учебной и воспитательной деятельности. Эмоции становятся инструментом побуждения и мотивации. Побудительная функция эмоций затрагивает сложное избирательное поведение и характеризует педагога как носителя личностного отношения к явлениям и объектам. Конечно, мотивация включает в себя множество факторов, помимо эмоциональных, но все же сами эмоции непременно сопровождают процесс удовлетворения потребностей. Эмоциональность мотивации объясняется во многих теориях, например, у С.Л. Рубинштейна эмоции представляют особую форму потребностей, у П.М. Якобсона очень сильные эмоции мотивируют поведение, у Б.И. Додонова эмоции выступают ценностями, к которым человек стремиться. В целом, эмоциональная сфера личности представляет собой сложную структуру свойств человека, характеризуя содержание, качество и динамику эмоций и чувств. Эмоциональность воспитательного воздействия направлена на пробуждение и поддержку у обучающихся ответных эмоциональных состояний, позволяющих мотивировать на определенные действия, порождать переживания и оценочные суждения. Эмоциональные воспитательные воздействия усиливают смысловые и ценностные акценты в педагогической деятельности и позволяют ярче продемонстрировать личностно-значимое отношение к изучаемым явлениям.

Итак, эмоционально-личностные характеристики воспитательной деятельности являются частью воспитательных воздействий и исходят из осознания педагогом необходимости усилить ценностно-смысловое содержание воспитательных воздействий. Ценностно-смысловая направленность воспитательной деятельности характеризует профессиональную деятельность педагога в ключе составляющих ее мотивов, ценностей, ориентаций, отношений. При этом следует отметить, что ценностно-смысловое отношение является характеристикой зрелости личности, ее культуры и индивидуальных особенностей.

Ценности и смыслы в воспитании в последнее время становятся характерной чертой гуманистической педагогики. Именно педагог ведет детей в мир современных ценностей, формирует социокультурные установки. Работа со смыслами всегда сопряжена с особенностями личности педагога и обучающихся. Ценности и смыслы

для обучающихся выступают средством социокультурной интеграции и необходимыми условиями личностного развития. И важным является то, насколько умело педагог открывает для обучающихся ценности и смыслы, насколько полно он может осуществить ценностно-смысловую функцию воспитания. И конечно, воспитательная деятельность напрямую связана с личностной зрелостью самого педагога, а отношение к воспитательной деятельности формируется непосредственно в процессе обучения будущего педагога в вузе.

Как указывает Н.В. Панова, успешность деятельности педагога зависит от его эмоционального состояния, при этом слишком сильные эмоции, сопровождающие педагогическую деятельность, делают ее менее эффективной [155]. По мнению Н.С. Василевской, педагог настолько перегружен эмоциями, что эмоциональные переживания становятся для него неотъемлемой частью профессиональной деятельности. Автор отмечает, что педагог способен справиться с такими переживаниями, однако часть из них остается, накапливая эмоциональную усталость [3]. Е.И. Хачикян и А.С. Илюхина утверждают, что профессия педагога связана с высоким уровнем эмоционального труда, и молодые педагоги, в свою очередь, особенно уязвимы перед его негативными последствиями [19]. Поэтому при подготовке будущих педагогов нужно целенаправленно работать над их эмоциональным состоянием. А.В. Савченков подчеркивает, что работа над эмоциональным компонентом обеспечивает формирование комфортной воспитательной среды, контроль над эмоциональным состоянием всех участников воспитательной деятельности [16].

В ходе нашего исследования было выявлено, что структура ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов представлена четырьмя компонентами: когнитивным, мотивационно-ценностным, эмоционально-личностным и поведенческим.

В нашем понимании эмоционально-личностный компонент становится для будущего педагога основой его эмоциональной зрелости, личной вовлеченности в педагогическую профессию, а также способствует принятию ценностей этой профессии. Именно эмоциональная зрелость обеспечивает высокий уровень психического развития личности, сформированное ценностно-смысловое отношение к жизни. Развитие эмоционально-личностного компонента способствует предотвращению профессионального выгорания педагога и формированию эмоциональной устойчивости.

Как отмечает Т.А. Бусыгина, синдром «эмоционального выгорания» начинает проявляться у будущих педагогов еще во время

обучения в вузе, когда во время педагогической практики переживаются негативные эмоции. Автор отмечает, что после этого многие студенты теряют мотивацию на дальнейшую педагогическую работу [2].

Т.Л. Шабанова и Л.В. Тарабакина утверждают, что развитие эмоционально-личностной сферы возможно через рефлексию своих переживаний, ценностного отношения к педагогическим ценностям и преобразование эмоциональных реакций в глубокие воспитанные социальные чувства: любовь, ответственность, честность [20].

Таким образом, становится необходимым изучить особенности эмоциональной сферы будущих педагогов, уточнить ее структуру и показатели, которые определяют ценностно-смысловое отношение будущих педагогов к воспитательной деятельности.

Цель исследования: изучение структуры эмоционально-личностного компонента ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов, выявление личностно значимых показателей и их взаимосвязей.

Материалы и методы: «Тест смысложизненных ориентаций» (Д.А. Леонтьев) [122]; методика «Ценностные ориентации» (М. Рокич) [8]; опросник терминальных ценностей «ОТеЦ» (Н.Г. Сенин) [17]; методика «Диагностика рефлексии» (А.В. Карпов) [9]; методика исследования системы жизненных смыслов (В.Ю. Котляков в модификации Д.С. Ермакова) [10]; методика «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд) [4], методика «Жизненное предназначение» (О.И. Мотков) [133].

Исследование проводилось на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» со студентами первого и второго курсов естественно-технологического факультета, ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» со студентами первого курса естественно-географического факультета. В исследовании приняло участие 197 человек в возрасте 18-19 лет.

Математико-статистическая обработка включала в себя описательную статистику, критерий Колмогорова-Смирнова с поправкой Лиллиефорса, корреляционный анализ с вычислением коэффициента корреляции r -Спирмена для уточнения и описание структуры взаимосвязи показателей эмоционально-личностного компонента ценностно-смыслового отношения, выявления наиболее значимых показателей в структуре эмоционально-личностного компонента. Вычисления выполнены с использованием пакета статистических программ IBM SPSS STATISTICS 23.

Результаты исследования.

Среди показателей представленных психологических методик были выбраны такие, которые экспертной группой отнесены к эмоционально-личностному компоненту ценностно-смыслового отношения будущего педагога к воспитательной деятельности. В целом выборка соответствует нормальному распределению. Все показатели находятся в пределах нормы.

Данные по показателю «Процесс жизни» указывают на то, что респонденты воспринимают свою жизнь эмоционально насыщенной и наполненной смыслом. Прошедший отрезок времени кажется респондентам интересным и содержательным на эмоциональные события. Следует отметить, что у юношей ($29,91 \pm 4,87$) данный показатель выше, чем у девушек ($25,62 \pm 5,88$), как и должно быть в соответствии с установленными нормами.

Показатель «Духовное удовлетворение» показывает, насколько в жизни респондентов важно реализовывать в своей деятельности эмоциональные и духовные потребности, а также насколько сама жизнь респондентов наполнена положительными эмоциями. По опроснику терминальных ценностей «ОТеЦ» показатель «Духовное удовлетворение» выражен на среднем уровне и у юношей, и у девушек.

«Сфера семейная жизнь» может дать информацию о том, какую роль в жизни респондентов играют семейные ценности и насколько для себя в будущем они видят семейные перспективы. Данная сфера выражена на среднем уровне, более высокие значения обнаружены у девушек, и мы предполагаем, что для них реализация себя в семейной жизни имеет большее значение, чем для юношей.

Показатель «Семейные смыслы» по методике исследования системы жизненных смыслов у будущих педагогов занимает лидирующую позицию, что указывает на то, что респонденты данной выборки видят смысл жизни в своей семье и создании собственной семьи в дальнейшем. Это подчеркивает тот факт, что для будущих педагогов вопросы, связанные с семейной жизнью, вызывают наибольшую эмоциональную реакцию и являются личностно-значимыми.

Показатель «Гедонистические смыслы» является для респондентов менее предпочтительным. Большая часть респондентов не ощущает себя счастливыми людьми, они не стремятся получить сиюминутные удовольствия от жизни.

В своих исследованиях О.В. Соловьева и И.В. Ортман отмечают, что эффективным фактором профилактики профессионального выгорания педагога является рефлексия [188]. Следует отметить, что у

респондентов данной выборки рефлексия находится на среднем уровне (122,05), более высокие показатели обнаруживаются у девушек. Таким образом, мы видим, что респонденты способны анализировать свои эмоции и деятельность.

По методике «Ценностные ориентации» наиболее высокий ранг отведен показателям «Любовь», «Счастливая семейная жизнь», «Наличие хороших и верных друзей». Можно отметить, что в данной выборке будущие педагоги направлены на реализацию ценностей личной жизни. Как отмечает Е.П. Ильин, люди молодого возраста считают любовь важной стороной жизни и склонны полностью в нее погружаться, жертвовать собой ради любви [7].

Показатель «Красота природы и искусства» является менее предпочтительным, более низкий ранг этот показатель занимает у юношей.

Показатель «Внутренний локус контроля» является внутриличностным фактором, который благоприятствует осуществлению жизненного предназначения, а «Внешний локус контроля» не благоприятствует этому. Следует отметить, что в данной выборке более выражен показатель «Внешний локус контроля» и у юношей, и у девушек. В понимании респондентов причины, происходящих с ними событий, различные проблемы и неудачи, связаны с внешними обстоятельствами, а сами они не могут полностью контролировать свою жизнь.

Кроме этого, можно заметить, что по методике О.И. Моткова показатель «Гармоничность осуществления жизненных предназначений» находится на среднем уровне. Мы предполагаем, что в жизни респондентов есть потенциально благоприятные условия для осуществления их жизненного предназначения.

Далее изучим показатели по методике «Уровень субъективного контроля» (Е.Ф. Бажин, Е.А. Голынкина, А.М. Эткинд). Уровень субъективного контроля является динамическим образованием, которое может изменяться с возрастом или под влиянием внешней среды. Также отмечается, что данный показатель хорошо поддается воспитательному воздействию [111].

Показатель «Общая интернальность» (I_0) у респондентов имеет низкие значения, что может говорить о низком уровне субъективного контроля. Респонденты считают, что большинство случившихся с ними событий произошли из-за действий других людей. Данный показатель подтверждается методикой О.И. Моткова, где у респондентов выражен показатель «Внешний локус контроля». Высокие баллы по показателю «Интернальность в области семейных отношений» (I_c) могут

говорить, о том, что большинство респондентов берут на себя ответственность за события, происходящие в их семейной жизни. Следует обратить внимание на низкие баллы по показателю «Интернальность в области производственных отношений» (Ип). Как правило, в таком случае, респонденты уверены, что какой-то внешний фактор может влиять на их профессиональную деятельность, а не они сами своими действиями и поступками создают эту деятельность.

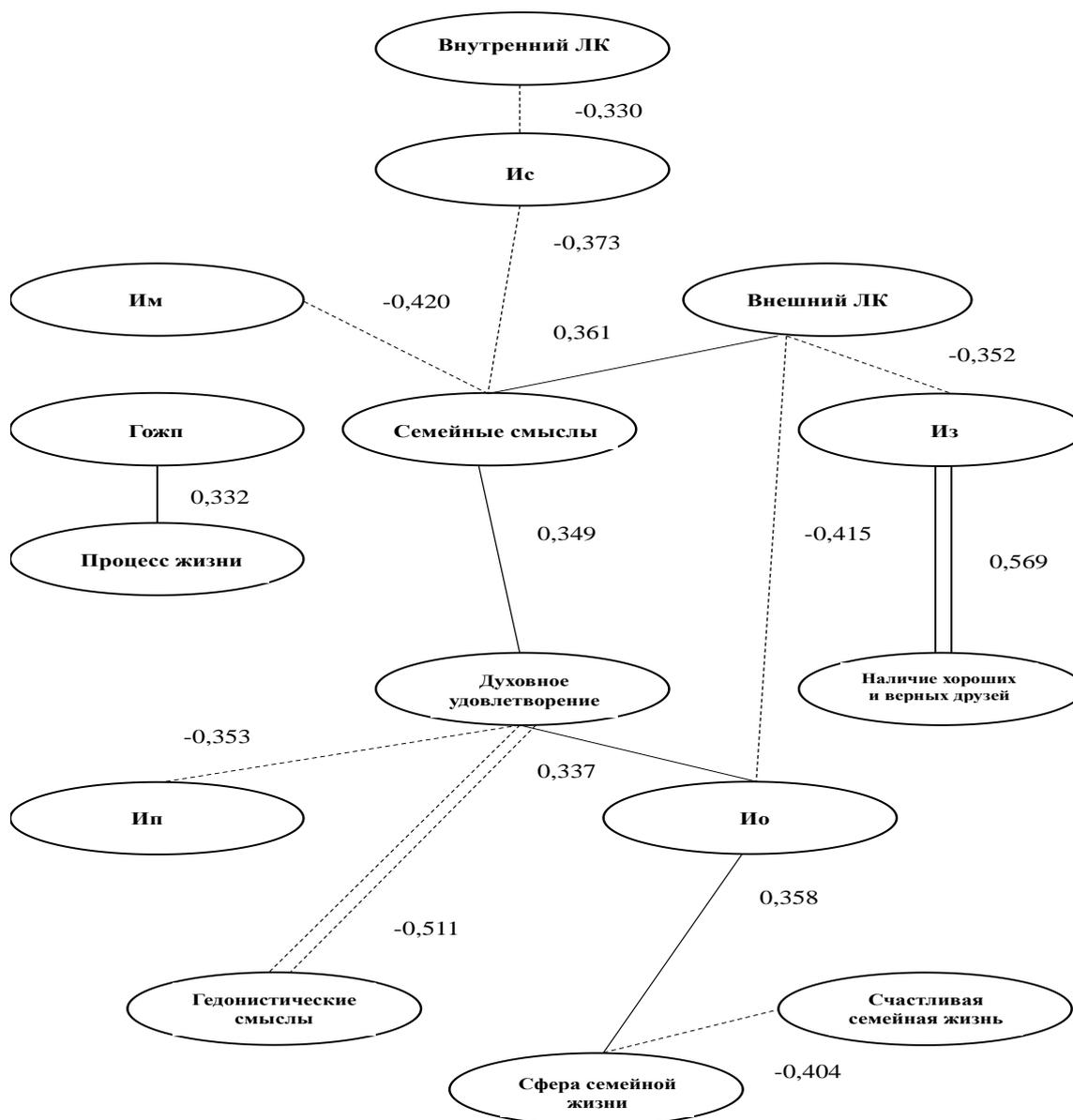
Показатели «Интернальность в межличностных отношениях» (Им) и «Интернальность в отношении здоровья и болезни» (Из) находятся на высоком уровне, что говорит о важности для респондентов построения межличностных отношений, а также осознания влияния собственных действий на свое физическое и психическое состояние.

Таким образом, показатель «Интернальность» связан с пониманием будущим педагогом своего эмоционального состояния и ценностно-смыслового отношения по различным жизненным ситуациям.

Корреляционный анализ показал тесную связь между показателями эмоционально-личностного компонента ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов (Рис.1).

При проведении корреляционного анализа с вычислением коэффициента корреляции r -Спирмена между показателями эмоционально-личностного компонента ценностно-смыслового отношения были отмечены положительные значимые корреляционные связи «Семейные смыслы» и «Внешний локус контроля» ($r=0,361$ при $p \leq 0,05$). В понимании респондентов причиной происходящих с ними событий является семья и семейное воспитание. «Гармоничность осуществления жизненных предназначений» и «Процесс жизни» ($r=0,332$ при $p \leq 0,05$) также положительно коррелируют. По мнению респондентов, эмоциональная насыщенность жизни, интерес к самому процессу жизни способствует осуществлению ее целей и смыслов.

Взаимосвязь между показателями «Семейные смыслы» и «Духовное удовлетворение» ($r=0,349$ при $p \leq 0,05$) может указывать, на то, что именно благодаря семье у респондентов возникают положительные эмоции, реализуются духовные потребности.



Положительная корреляция ($p \leq 0,01$) ——— Положительная корреляция ($p \leq 0,05$) —
 Отрицательная корреляция ($p \leq 0,01$) - - - - - Отрицательная корреляция ($p \leq 0,05$) - - - - -

Рис. 1 Корреляционная плеяда между показателями эмоционально-личностного компонента ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов

Примечание: Ио – общая интернальность, Ис – интернальность в области семейных отношений, Ип – интернальность в области производственных отношений, Им – интернальность в межличностных отношениях, Из – интернальность в отношении здоровья и болезни, Внутренний ЛК – внутренний локус контроля, Внешний ЛК – внешний локус контроля, Гожп – гармоничность осуществления жизненного предназначения.

Также взаимосвязи между показателями «Общая интернальность» и «Духовное удовлетворение» ($r=0,337$ при $p\leq 0,05$), «Общая интернальность» и «Сфера семейной жизни» ($r=0,358$ при $p\leq 0,05$), подчеркивают, что семья является для респондентов одной из важнейших ценностей, которая наполняет жизнь смыслом и приносит им духовное удовлетворение, при этом именно действия близких людей оказывают влияние на респондентов.

Положительная взаимосвязь между показателями «Интернальность в отношении здоровья и болезни» и «Наличие хороших и верных друзей» ($r=0,569$ при $p\leq 0,01$) указывает на ответственность респондентов за свое здоровье и здоровье своих близких.

Также отмечается отрицательная корреляционная связь между показателями «Внутренний локус контроля» и «Интернальность в области семейных отношений» ($r=-0,330$ при $p\leq 0,05$), «Интернальность в межличностных отношениях» и «Семейные смыслы» ($r=-0,420$ при $p\leq 0,05$), «Интернальность в области семейных отношений» и «Семейные смыслы» ($r=-0,373$ при $p\leq 0,05$). Респонденты не всегда готовы брать на себя ответственность за события, происходящие при межличностном взаимодействии как в семье, так и в коллективе.

Взаимосвязь между показателями «Внешний локус контроля» и «Общая интернальность» ($r=-0,415$ при $p\leq 0,05$), «Внешний локус контроля» и «Интернальность в отношении здоровья и болезни» ($r=-0,352$ при $p\leq 0,05$) может указывать на то, что респонденты считают возможной причиной проблем со здоровьем не только их собственный образ жизни, но и внешние обстоятельства.

Также отрицательная корреляционная связь наблюдается между показателями «Духовное удовлетворение» и «Интернальность в области производственных отношений» ($r=-0,353$ при $p\leq 0,05$). Деятельность по освоению профессиональных знаний на данном этапе не приносит будущим педагогам эмоционального удовлетворения.

Отрицательная взаимосвязь между показателями «Духовное удовлетворение» и «Гедонистические смыслы» ($r=-0,511$ при $p\leq 0,01$), «Сфера семейной жизни» и «Счастливая семейная жизнь» ($r=-0,404$ при

$p \leq 0,05$) может указывать на то, что в понимании респондентов не всегда удовлетворение от жизни основано на положительных эмоциях, а достигнутые успехи могут и не принести ожидаемой радости. Также у респондентов нет четкой уверенности, что в будущем семейная жизнь принесет им счастье.

Следует отметить, что на данном этапе (соответствующем периоду проведенного исследования) у будущих педагогов не сформировалась ответственность за свою профессиональную деятельность и эмоциональная зрелость. Ответственность за выполнение профессиональных задач связана напрямую с личностной характеристикой будущего педагога - локусом контроля. Локус контроля соотносится с механизмами рефлексии, и является устойчивой характеристикой индивида, развивающаяся под влиянием процессов социализации. Так, например, интернальный локус контроля указывает на восприятие будущим педагогом событий во взаимосвязи со своими устойчивыми личностными характеристиками. Экстернальный локус контроля обращает будущего педагога на выявление причин ситуаций, лежащих за пределами механизмов самоуправления, то есть внешних причин. Для педагога, осуществляющего межличностные отношения в воспитательном процессе, позиция осуществлять поиск причинно-следственных связей между событиями исключительно во внешних источниках, безусловно, является ошибочной. Будущему педагогу важно обращаться к рефлексии профессионального взаимодействия, выявлять собственные личностные ресурсы для успешного осуществления воспитательной деятельности.

Также можно подчеркнуть, что для будущих педагогов очень важно выявление роли эмоций в жизни, анализ и самоанализ собственных эмоциональных состояний для формирования ценностно-смыслового отношения к своей профессии и профилактики эмоционального выгорания.

Наличие хороших и верных друзей и стремление к смысловому наполнению решения профессиональных задач является ресурсом для развития эмоционально-личностной зрелости будущего педагога. Следует отметить, что личностная характеристика, связанная с дружбой и товариществом, формируется в таких условиях вузовского обучения, когда возникает личностный контакт всех участников образовательного процесса, направленный на взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках. В этой связи в образовательном процессе педагогического вуза преподаватель транслирует осознанную, четко транслируемую гражданскую

позицию, основанную на интернальном локусе контроля, ответственности за себя и за общество. В совместной деятельности со студентом – будущим педагогом осуществляется «связь поколений» в непрерывном формировании опыта; создается новый опыт «при использовании прежнего и передаче готового», когда внешний опыт превращается «в факт своей биографии» (С. Рубинштейн); включение каждого студента как своего младшего товарища в совместные полезные действия (наука, практика, социально-полезная деятельность) [1]. Педагогической позицией преподавателя должно стать приобщение, сохранение и передача целей-ценностей для будущих педагогов. В основе обучения - уважение и забота, общность и товарищество. При такой направленности педагогического обучения возникает внутренняя позиция студента – «я - педагог, я – личность». Образуется единство трех взаимосвязанных сторон личности: познавательно-мировоззренческой, эмоционально-волевой и действенно-практической. Именно при таких условиях опыт решения учебно-профессиональных задач обрывается эмоциональными переживаниями и пониманием действий, активирует механизмы рефлексии и самооценки, формируя установки на осмысленность и ценность педагогического взаимодействия. Обеспечение товарищества, заботы и личностных отношений будущего педагога к разным сторонам жизни, к самому себе и другим людям, создают среду эмоционального развития относительно воспитания как профессиональной деятельности.

Выводы по главе

Таким образом, эмоционально-личностные особенности ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов формируются на этапе вузовского обучения, связаны с личностной зрелостью будущего педагога, его возрастными и психологическими характеристиками. В структуре эмоционально-личностного компонента ценностно-смыслового отношения к воспитательной деятельности у будущих педагогов можно выделить следующие показатели: процесс жизни, духовное удовлетворение, сфера семейной жизни, семейные смыслы, гедонистические смыслы, счастливая семейная жизнь, наличие хороших и верных друзей, внутренний локус контроля, внешний локус контроля, гармоничность осуществления жизненных предназначений, общая интернальность, интернальность в области семейных отношений, в производственных отношениях и в отношении к здоровью и болезни. Как показало наше исследование, на основе данных эмоционально-личностных

показателей будущие педагоги готовы осваивать воспитательную деятельность как часть своей профессиональной деятельности.

Библиографический список

1. Аванесян И.Д. Педагогика общей заботы – ресурс воспитания XXI века [Текст] / И.Д. Аванесян // Непрерывное образование: XXI век. - 2014. - №1 (5). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogika-obschey-zaboty-resurs-vospitaniya-xxi-veka> (дата обращения: 30.03.2024).
2. Бусыгина Т.А. Развитие эмоциональной компетентности будущих учителей [Текст] / Т.А. Бусыгина // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2008. – Т.10. – №6-2. – С. 103-108.
3. Василевская Н.С. Эмоции в педагогической профессии [Текст] / Н.С. Василевская // Ярославский педагогический вестник. – 1999. – №3(21). – С. 134-139.
4. Гребень Н.Ф. Психологические тесты для профессионалов [Текст]/ Н.Ф. Гребень. – Минск: Букмастер, 2014. – 480 с.
5. Додонов Б.И. Эмоция как ценность [Текст] / Б.Т. Додонов// – М.: Политиздат, 1978. – 272 с.
6. Изард К.Э. Психология эмоций [Текст] /К.Э. Изард. – СПб.: Питер, 2011. – 461 с.: ил. – (Серия «Мастера психологии»).
7. Ильин, Е.П. Психология любви [Текст] / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2013. – 336 с.
8. Карелин А.А. Большая энциклопедия психологических тестов [Текст] /А.А. Карелин. – М.: Эксмо, 2007. – 416 с.
9. Карпов А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24 – № 5.– С. 45-57.
10. Котляков В.Ю. Методика «Система жизненных смыслов» [Текст] / В.Ю. Котляков// Вестник Кемеровского государственного университета. – Кемерово, 2013. – №2-1 (54). – С. 148-153
11. Крушельницкая О.И. Локус контроля учащихся среднего профессионального образования [Текст] /О.И. Крушельницкая, А.Н. Третьякова// Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. – 2016. – №2 (13) – С. 32-45
12. Леонтьев, Д.А. Тест смысложизненных ориентаций [Текст] / Д.А. Леонтьев. – 2-е издание. – М.: Смысл, 2006. – 18 с.
13. Мотков, О.И. Методика «Жизненное предназначение» [Текст] / О.И. Мотков // Школьный психолог. – 1998. – №36. – С.8-9.

14. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: В 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов – 4-е изд. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. – Кн. 1: Общие основы психологии. – 688 с.
15. Панова Н.В. Эмоции в профессии и жизни педагога [Текст]/ Н.В. Панова // – Академия профессионального образования. – 2019. – №4(83). – С. 38-42.
16. Савченков А.В. Эмоциональный компонент готовности будущих педагогов к воспитательной деятельности [Текст]/ А.В. Савченков// – Нижегородское образование. – 2021. – №1. – С. 134-140.
17. Сенин И.Г. Опросник терминальных ценностей [Текст]/ И.Г. Сенин –Ярославль: ФГИ «Содействие», 1991. – 17 с.
18. Соловьева О.В. Педагогическая рефлексия учителя как фактор профилактики профессионального выгорания [Текст] /О.В. Соловьева, И.В. Ортман // COLLOQUIUM-JOURNAL. – 2020. – №12-5(64). – С. 28-30
19. Хачикян Е.И. Эмоциональный труд учителя: вопросы профессиональной ориентации студентов педагогических специальностей [Текст] /Е.И. Хачикян, А.С. Илюхина // Педагогическое образование и наука. – 2023. – №3. – С. 67-74
20. Шабанова Т.Л. Исследование эмоциональной зрелости у студентов педагогического вуза [Текст] /Т.Л. Шабанова, Л.В. Тарабакина // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т.6. – №1(22).

ГЛАВА 3.
ГИБКИЙ УПРАВЛЕНЕЦ В УСЛОВИЯХ МОДЕРНИЗАЦИИ
ЭКОНОМИКИ КАК ФАКТОР
ОБЕСПЕЧЕНИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ
РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

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

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

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

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

Аналізу зависимости между инновационной деятельностью предприятия и институциональными условиями рынка посвящены работы таких исследователей как Аньшин В.М., Баркер А., Валдайцев

СВ., Гохберг Л.М., Дежин И.Г., Дынкин А.А., Завлин П.Н., Захаров В.Я., Зинов В.В., Ильенкова С.Д., Карлик А.Е., Пригожий А.И., Рогова Е.М., Санто Б., Сондерс Дж., Стюарт Т., Ткаченко Е.А., Трифилова А.А., Фияксель Э.А., Фонштейн Н.М., Хавин Д.В., Ховард К., Шумпетер Й., Янсен Ф. и др.

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

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

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

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

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

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

1. В начале XX столетия это были «способности» («навыки,

умения») - инвариантные качества, актуализированные, присущие исключительно субъекту;

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

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

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

4. С 70-х гг. XX столетия по настоящее время вводится понятие

«компетенция», первоначально получившее свое обоснование, развитие и практическое использование в рамках кадрового менеджмента (D. McClelland, и S. и L. Spencer), а позднее заимствовалось образовательными институтами (компетентностный подход в образовании или так называемое «ориентированное на компетенции образование»).

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

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

Рассматривая профессиональные компетенции, большинство исследователей выделяют:

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

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

В некоторых исследованиях также есть и другие квалификации:

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

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

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

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

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

Профессиональная компетентность менеджера является важнейшим критерием качества управленческой деятельности и понимается как способность и готовность менеджера к управлению, основанные на профессионально значимых и личностных качествах. В связи с этим в настоящее время важным ресурсом становятся не столько специальные знания, сколько общая и управленческая культура, обеспечивающая личностное и профессиональное развитие специалиста.

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

29].

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

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

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

Профессиональная компетентность личности будущего менеджера выступает в качестве основной из целей процесса обучения с учетом тенденций социально-экономического развития современного общества и мотивов, побуждающих молодого человека к совершенствованию этого качества. Как показывает практика последующей управленческой деятельности выпускников факультетов менеджмента, только компетентность и профессионализм (мастерство) могут правильно ориентировать руководителя в реальной обстановке, выбрать правильный способ поведения и принять правильное управленческое решение.

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

- 1) большое разнообразие видов деятельности на разных уровнях управленческой иерархии;
- 2) неалгоритмический, творческий характер деятельности, осуществляемый при недостатке информации и в условиях часто меняющейся, нередко противоречивой обстановки;
- 3) ярко выраженная прогностическая природа решаемых управленческих задач;
- 4) значительная роль коммуникативной функции;
- 5) высокая психическая напряженность, вызываемая большой ответственностью за принимаемые решения.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

В большинстве работ практически отсутствует анализ образовательных программ как информационного канала между внешней и внутренней инновационной средой организации; мотивационных схем в системе управления инновациями; подготовки

специалистов и менеджеров

«под проект»; моделирование зависимостей инновационной активности организации от процесса обучения персонала.

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

Однако инновация проявляет себя не только как некая технологическая система, но и как специфическая деятельность по переводу существующих деятельностей в новое качество. Это может происходить постольку, поскольку: «деятельность в целом - это органическая система... Непременным признаком органической развивающейся системы является то, что она в процессе своего развития способна к созданию недостающих ей органов» [3; 6; 10].

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

Следовательно, дальнейший ход исследования, рассматривающий инновацию как фактор развития образования, может быть конструктивен лишь в случае пересечения двух линий развёртывания реальности: одна из

- них определение инновации в образовании на основе взаимодействия систем; другая - деятельностный анализ, т.е. такой тип деятельности, который рождается в идеале этого взаимодействия. Тогда возможна и попытка ответа на вопрос об управленческой культуре адекватной потребностям инновационной действительности.

Существо же проблемы заключается, на наш взгляд, в том, что в каждом из предлагаемых подходов отражается лишь та часть понятия, которая наиболее соответствует выбранному предмету и возможностям процедуры исследования. Собственно,

теоретико-методологические основания, несущие в себе целостность явления инновации, и многообразие возможного функционального разрешения этой целостности в различных социальных условиях, либо отсутствуют,

либо подразумеваются как нечто вторичное по отношению к непосредственно анализируемому - спектру или сегменту целостности явления. В конечном счете, такой предметно - центрированный подход к полицентрированному и полифункциональному, по сути своей, явлению даёт естественное искажение феноменологической

заданности, пробуждает тенденцию умножения сущностей, усугубляет кажущуюся неразрешимость проблемы.

С другой стороны, необходимо учитывать и то, что инновация, какова из разновидностей человеческой жизнедеятельности,

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

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

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

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

вместе со структурными изменениями организации общества (децентрализация, деиерархизация и т.п.) формирует необходимые условия инновационного развития. Отметим так же тесную взаимосвязь одного и другого процессов. Хорошо известны факты существенного влияния особенностей культуры на поведенческие реакции людей, даже, если они заняты в жёстко алгоритмизированном, «закрытом» процессе. Тем более это существенный фактор влияния на творческие по характеру,

«открытые» процессы, к которым можно отнести инновацию. Что же касается организации общества, то «исследователи показывают, что общество с высокими показателями индивидуализма и низкой авторитарностью в управлении отличаются большим экономическим ростом и большей тенденцией к инновациям».

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

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

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

- научном уровне о «экономической», «социальной» и т.п. инновации.

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

В сфере науки если и могут быть инновации, то они скорее связаны со средствами труда, технологиями и инструментарием, позволяющими

«заглянуть за горизонт». Наука сама является «поставщиком» инновационных идей, поскольку призвана совершать открытия. Инновация, используя изменения, вызванные этим открытием, преобразует деятельность, меняет её характер, тем самым оказывает своё влияние на состояние культуры.

С этой точки зрения, мы вполне солидарны с подходом Б. Сазонова, определяющего природу инновации как «вторичный анализ социального знания» то есть «использование эмпирических данных, полученных и использованных в некотором другом, первичном исследовании». Что касается искусства педагогики как профессиональной деятельности, реализуемой в педагогической системе, то она, безусловно, может быть предметом и объектом инновации. В таком случае, относительно сущности инновации упорядочиваются, перечисленные сферы, виды деятельности и формы её организации (образование, школа, система подготовки кадров).

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

Это самостоятельное значение образования, относительно сфер основной деятельности в том или ином виде общественного производства, объясняется тем, что любые виды деятельности осваиваются непосредственно в процессе образования и подготовки, которые стали областью специально организованной профессиональной деятельности. Следовательно, *инновация в образовании - вполне определённый тип инновации*, который, в свою очередь, имеет уже другой уровень типизации. Учитывая

необходимость «чётко различать появления отдельных новшеств, направления, подобные социальной инженерии, и собственно инновационную организацию деятельности», более подробно остановимся на пояснении инновации как системы, направленно меняющей характер деятельности, в качестве одного из методологических оснований типизации. Для этого обозначим ряд её характерологических признаков, исходя из определения системы.

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

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

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

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

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

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

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

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

Мы предлагаем проектирование непрерывного профессионального образования, которое заключается в формировании и развитии профессионально-трудовых личностных качеств человека и в умении его синтезировать и осуществлять диффузию инноваций, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе допрофессионального образования и воспитания и продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности, имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных учреждениях различных типов, в том числе корпоративных, а также посредством самообразования. Подготовка менеджеров осуществляется на следующих образовательных уровнях: в системе высшего профессионального образования (ВПО) готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО) осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка менеджеров с получением дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования — Master of business administration (МВА)». Соответствующим образом должны меняться подходы к содержательному наполнению программ подготовки менеджеров разных уровней с целью обеспечения их преемственности и синхронизации. На уровне бакалавриата акцент делается на инструменты управления, на уровне магистратуры — на

функции управления и их взаимосвязи, на уровне дополнительного профессионального образования — на интеграцию функций бизнеса и менеджмента.

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

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

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

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

В условиях перехода России на инновационный путь развития отечественным организациям понадобится наряду с обобщением собственных управленческих идей собирать, фильтровать и подвергать научно-практическому критическому осмыслению наилучшие

зарубежные бизнес-практики на предмет их применимости и возможностей адаптации к нашим условиям, в отдельных отраслях и видах деятельности. Для того чтобы менеджмент российских компаний был способен это делать, отечественные программы подготовки должны охватывать все необходимые современному менеджеру навыки и умения, иметь преемственность и взаимосвязь, но делать акценты на различных наборах компетенций, требующихся менеджерам разных уровней.

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

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

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

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

- 1) составляет планы, которые распределяют работу по срокам и приоритетам (от нескольких недель до трех лет);
- 2) составляет планы, которые точно соответствуют целям деятельности отдела;
- 3) координирует деятельность отдела с бизнес-планом компании.

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

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

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

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

- 1) исходные компетенции - обычно это минимальный набор требований, необходимых для допуска к выполнению работы;
- 2) выдающиеся компетенции - уровень деятельности опытного сотрудника;
- 3) отрицательные компетенции - обычно это такие стандарты поведения, которые контрпродуктивны для эффективной работы на любом уровне. Этот метод используется, когда необходимо оценить различные степени компетенции группы работников.

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

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

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

- Способность к обучению, самообучению. Обучаемость, восприимчивость к новым методам и технологиям, умение применять новое на практике. Способность к самоанализу. Готовность

проанализировать свои достижения и недостатки, посмотреть на привычные вещи другими глазами, разумно использовать чужой опыт.

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

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

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

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

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

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

Модель компетенций может предоставить набор критериев при

сборе информации и помочь в создании инструментов и методов сбора. Компетенции могут предложить эталоны сравнения фактического исполнения работы с ожидаемым. Компетенции могут дать информацию и об алгоритмах и правилах принятия решений (при установлении рейтингов исполнения и при определении денежного вознаграждения работников).

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

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

Еще в прошлом веке Натан Розенберг, экономист университета Stanford, утверждал, что «попытки спрогнозировать окончательное, конкретное использование инноваций часто оказываются совершенно неудачными. Чтобы предусмотренные новые возможности, которые возникают на стыке между новыми техническими способностями и социальными потребностями, необходимо огромное творческое и социальное воображение». В связи с этим требуется углубление анализа природы и характера взаимосвязей между такими составляющими инноваций, как объекты, функции, технологии и организационные формы инновационных процессов, а также результаты, последствия и показатели инновационной деятельности.

Во-вторых, в нашей стране проблема перехода к практическому внедрению инноваций отчасти связана с не совсем верным восприятием инновации как некоего полезного изобретения,

способного одновременно снизить производственные затраты и увеличить выпуск продукции. При таком подходе последовательность перехода к новой экономике соответствует этапам инновационного процесса, в общем виде, описывающем цепочку создания стоимости инноваций:

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

На первый взгляд этот подход вполне соответствует характеристике постиндустриального, информационного общества, в котором индустриальный сектор уступает свое место науке, привычная товарная продукция отдает приоритет нематериальным активам, создаваемым на основе знаний, а развитие общества и экономики определяется способностью генерировать и использовать новые знания и информацию.

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

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

Целесообразным представляется изменение восприятия

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

Сделать экономику инновационной сами по себе не способны ни отраслевое реструктурирование, ни модернизация производственных фондов, ни дополнительные расходы на финансирование национальных проектов и научных разработок. Инновации могут генерироваться только в инновационно-организованной и инновационно-управляемой экономике.

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

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

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

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

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

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

Сущность инновационной деятельности - от рождения научной идеи до ее коммерциализации - составляет выполнение целостной совокупности мероприятий, не только научных и прикладных, но и организационных, финансовых и коммерческих, и только их законченный комплекс приводит к инновациям - к внедрению на рынок или в производство новых или усовершенствованных продуктов и процессов.

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

Во многих случаях значимым является наличие маркетингового

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

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

В силу резкого перехода отечественной экономики от административной системы к рыночной отсутствовал этап эволюционного развития управленческих подходов, во время которого организации на практической основе смогли бы в индивидуальном порядке выработать культуру корпоративного управления, позволяющую собственникам и руководителям, исходя из долгосрочных и текущих потребностей, выстроить и структурировать функции систем корпоративного управления, начиная от формулирования миссии, видения, стратегии, системы целей каждой организации и заканчивая определением конкретных инструментов реализации функций управления.

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

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

их истинной применимости.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Фактически совершенствование менеджерских навыков происходит в течение всей трудовой жизни управленца, как в процессе выполнения своих должностных обязанностей, так и посредством непрерывного профессионального образования. Непрерывное профессиональное образование заключается в формировании и развитии профессионально- трудовых личностных качеств человека, начиная от выявления и первичного развития этих качеств в системе до профессионального образования и воспитания и продолжая их развитие в процессе получения базового профессионального образования, обогащая и обновляя в течение трудовой деятельности имеющиеся профессиональные знания, умения, навыки в образовательных учреждениях различных типов, в том числе корпоративных, а также посредством самообразования.

Подготовка менеджеров осуществляется на следующих образовательных уровнях: в системе высшего профессионального образования (ВПО) готовятся бакалавры и магистры, в системе дополнительного профессионального образования (ДПО)

осуществляется переподготовка, повышение квалификации и подготовка менеджеров с получением дополнительной квалификации «Мастер делового администрирования – Master of businessadministration (MBA)».

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

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

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

- 1) индивидуальные: управление собой, стратегическое и рефлексивное мышление;
- 2) межличностные: управление отдельными людьми, группами, организацией, обеспечение горизонтальных и вертикальных взаимодействий;
- 3) коммуникативно-информационные: вербальное и невербальное общение, анализ, синтез и моделирование;
- 4) управленческие: по функциям и инструментам управления.

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

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

К числу таких вопросов можно отнести следующие: использование блоков международных профессиональных сертификации в качестве основы для обеспечения преемственности и синхронизации программ ВПО и ДПО, совершенствование методов преподавания и методики обучения в части индивидуализации

теоретически обоснованных и практически ориентированных программ подготовки, модернизацию методического обеспечения обучения, совершенствование форм обучения в части развития интерактивных подходов.

Выводы по главе

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

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

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

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

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

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

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

Библиографический список

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

2. Базавлуцкая Л.М. Педагогический менеджмент: учебное пособие / Л.М.Базавлуцкая. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2017.97с

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

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

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

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

420с.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

17. Пахтусова Н.А. Основы профессионально-личностной самоактуализации будущего педагога: учебное пособие /Н.А. Пахтусова. – Челябинск: Изд-во ООО «Искра-профи». – 2010. – 80с.
18. Подласный, И.П. Педагогика / И.П. Подласный. - М.: Высшее образование, 2013. - 231 с.
19. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов / П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54
20. Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные слуги / Демцура С.С., Дмитриева Е.Ю., Алексеева Л.П., Базавлуцкая Л.М., Полуянова Л.А.//Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. Т.7. №3 (24). С. 276-280.
21. Рябинина Е.В. Возможности совершенствования системы мотивации персонала в организации/Е.В.Рябинина. - Проблемы экономики, управления и права современной России: сб. ст. по итогам Регион. науч. – практ. конф. 11-12 ноября 2016. – Челябинск: Изд-во ОАНО ДПО «Челябинский институт психоанализа», 2016. – С. 152–158.
22. Рябчук, П.Г. и др. Проблемные вопросы выработки универсального алгоритма оценки потенциала гуманитарно-педагогических вузов/П.Г. Рябчук, Е.В. Гнатышина, Е.В. Евплова, Е.В. Рябинина //Социум и власть. – 2017. – № 4 (66). – С. 49–54
23. Симоненко, В.Д. Общая и профессиональная педагогика / В.Д. Симоненко.- М.: Вентана-граф, 2011. - 378с.
24. Специфика эколого-ориентированной компоненты при подготовке будущих менеджеров /Д.С.Гордеева, А.И. Тюнин, И.И. Плужникова, Л.М.Базавлуцкая, Е.В.Евплова. – Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2018. – Т.7. - № 4(25). – С.85-88.
25. Тюнин А.И. Современное состояние проблемы непрерывного экономического образования в условиях общеобразовательной школы: Монография / А.И. Тюнин, - Челябинск: Изд-во Цицеро, 2017. – 172с.
26. Уварина Н.В. К вопросу о проявлении феномена творчества в процессе самоактуализации личности / Н.В. Уварина // Вестник Южно- Уральского государственного университета. – 2006. - № 16(71). – 160-169
27. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской деятельности управленческих кадров организаций общего образования / Н.В. Уварина. – Вестник Южно-Уральского государственного

университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т.5. - № 1. – С.43-48.

28. Уварина Н.В. Принцип свободы в концепции развития творческой самоактуализации учащихся / Н.В. Уварина // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». -2014. – Т.6. - № 1. – С. 20-25.

29. Формирование кадрового потенциала в образовательном пространстве: Монография/Л.М. Базавлуцкая, Е.А. Гнатышина, Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева. Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2024. - 312 с.

ГЛАВА 4.
ФАКТОРЫ КОМПЕТЕНТНОСТНО-
ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПОДГОТОВКИ
ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ К
ФОРМИРОВАНИЮ КОНКУРЕНТОСПОСОБНОЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ

В настоящее время отношения в сфере образования на федеральном уровне регулируются нормами Конституции Российской Федерации, Закона Российской Федерации «Об образовании», Федерального закона «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», а также отдельными положениями иных законодательных актов, затрагивающими вопросы образовательной деятельности. В систему нормативных правовых актов об образовании входят Указы Президента Российской Федерации, акты Правительства Российской Федерации, федеральных министерств и ведомств: Министерства образования и науки Российской Федерации, Государственного комитета Российской Федерации по высшему образованию, Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации и др.

С начала 2000-х гг. неоднократно предпринимались попытки обновления законодательства об образовании путем внесения отдельных изменений в Закон Российской Федерации от 10 июля 1992г. № 3266-1 «Об образовании» (далее - Закон об образовании) и Федеральный закон от 22 августа 1996 г. № 125-ФЗ «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» (далее - Закон о высшем образовании). Так, только в периодс 2002 по 2009 гг. было внесено более 200 законодательных инициатив, принято около пятидесяти федеральных законов.

Целями высшего профессионального образования являются подготовка и переподготовка специалистов соответствующего уровня, удовлетворение потребностей личности в углублении и расширении образования.

Эти два основных федеральных закона определяют основные направления подготовки обучающихся в высшем учебном заведении и закладывают нормативно правовую базу образования.

Особое место в системе образовательного законодательства занимает Национальная доктрина образования в Российской Федерации - документ, выступающий, наряду с Конституцией РФ, политико-правовой основой правового регулирования российской системы

образования. Разработка проекта Национальной доктрины развития образования в Российской Федерации до 2025г. началась в 1998 году.

Обратим внимание на несколько моментов, касающихся политического и правового статуса Национальной доктрины образования. Прежде всего это историческое значение доктрины. Впервые в России постсоветского периода определена стратегия развития образования на ближайшие четверть века, задан вектор развития российского общества в контексте развития образования не только и не просто как ведущего социального института, но одной из самой значимых социальных сил новой, информационной эпохи, эпохи, в которой Знание становится едва ли не главной движущей силой цивилизации. К таким стратегическим целям в доктрине, в частности, отнесены:

1) создание основы для устойчивого социально-экономического и духовного развития России, обеспечение высокого качества жизни народа и национальной безопасности;

2) утверждение статуса России в мировом сообществе как великой державы в сфере образования, культуры, искусства, науки, высоких технологий и экономики.

Исключительно важное значение имеет определение в доктрине соответствующих названным целям главных задач, стоящих перед системой российской образования. В круг этих задач системы образования входит обязанность обеспечить:

- формирование у детей, молодежи, других категорий граждан трудовой мотивации, активной жизненной и профессиональной позиции, обучение основным принципам построения профессиональной карьеры и навыкам поведения на рынке труда;

- организацию учебного процесса с учетом современных достижений науки, систематическое обновление всех аспектов образования, отражающего изменения в сфере культуры, экономики, науки, техники и технологий;

— непрерывность образования в течение всей жизни человека;

— многообразие типов и видов образовательных организаций и вариативность образовательных программ, обеспечивающих индивидуализацию образования, личностно ориентированное обучение и воспитание;

- создание программ, реализующих информационные технологии в образовании и развитие открытого образования;

— академическую мобильность обучающихся;

- подготовку высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий и др.

Анализ приведенных целей и задач, очерченных Национальной доктриной, показывает, что они действительно являются логичным и достойным отражением ответа современного российского государства и общества вызову времени. Особого внимания заслуживают, безусловно, положения о государственных гарантиях гражданам на получение образования и об изменении подходов к качеству образования [3; 6; 10].

Доктрина, определяя единые цели воспитания и обучения, определяет и необходимые условия для сохранения единства образовательного пространства, возрождения и формирования современной демократической государственности России, что крайне важно для нашей многонациональной страны. Документ, тем самым, несет собой общегосударственной идеи, лежащей в основе содержания образования и направленной на возрождение духовности и нравственности населения, формирование современного научного мировоззрения, культуры межнациональных и межконфессиональных отношений.

Организационной основой государственной политики в области высшего и послевузовского профессионального образования с 2005 г. является Федеральная целевая программа развития образования (до 01.01. 2005 г. - Федеральная программа развития образования) в части, соответствующей высшему и послевузовскому профессиональному образованию.

Государство призвано обеспечить приоритетность развития высшего и послевузовского профессионального образования посредством:

1) финансирования за счет средств федерального бюджета обучения в федеральных государственных образовательных учреждениях высшего профессионального образования (далее -высшие учебные заведения) не менее чем ста семидесяти студентов на каждые десять тысяч человек, проживающих в Российской Федерации;

2) расширения доступа граждан Российской Федерации к высшему образованию;

3) предоставления обучающимся (студентам, аспирантам, докторантам и другим категориям обучающихся) в государственной системе высшего и послевузовского профессионального образования государственных стипендий, мест в общежитиях, иных мер социальной

поддержки в соответствии с настоящим Федеральным законом;

4) создания условий для равной доступности высшего и послевузовского профессионального образования (ст. 2).

Основные направления ФЦПРО на 2011-2015 гг.:

1. Обеспечение доступности качественного образования (основная цель программы) будет достигаться за счет большего охвата (все уровней образования) и учета, наработанного за прошедшие пять лет опыта. Предыдущая программа позволила найти архимедову точку опоры, нынешняя станет рычагом, задача которого не перевернуть, но поднять систему образования на новый уровень.

2. Охват всех уровней образования (включение дошкольного образования, начального, среднего профессионального, а также дополнительного образования);

3. Ориентированность программы на субъекты Российской Федерации (выделение субсидий субъектам Российской Федерации, активное вовлечение в проекты программы региональных организаций всех уровней образования);

4. Включение ряда мероприятий, направленных на социализацию детей с ограниченными возможностями.

Главные выводы, которые можно сделать из анализа отобранных нормативных положений, заключается в том, что:

1) во-первых, вузовский образовательный процесс приобретает качества личностной ориентации, индивидуализации и творческой, научно-исследовательской направленности;

2) целью профессиональной подготовки в вузе становится социально и профессионально активный специалист, причастный к имиджу страны, региона и отрасли на мировом уровне;

С 2011 г. событием в системе высшего профессионального образования является переход вузов на реализацию федерального государственного стандарта третьего нового поколения, существенно изменившего систему подготовки специалистов.

Он представляет собой совокупность требований, обязательных при реализации основных образовательных программ высшего профессионального образования образовательными учреждениями, имеющими государственную аккредитацию.

Разработка третьего поколения государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования в РФ велась в соответствии с Комплексом мероприятий по реализации приоритетных направлений развития системы образования РФ на период до 2010 г. и Планом мероприятий по реализации положений Болонской декларации в системе высшего профессионального

образования Российской Федерации на 2005-2010 годы [9; 22; 31].

Прецедент разработки образовательных стандартов ВПО третьего поколения связан прежде всего с возникновением потребности высшего образования России в создании нормативного механизма, обеспечивающего нотификацию вузовского диплома не только в любом регионе страны, но и за рубежом. Источник этой потребности - известный Болонский процесс начало, которого можно отнести еще к середине 1970-х гг., когда Советом министров Европейского союза была принята Резолюция о первой программе сотрудничества в сфере образования.

Официальной датой начала процесса принято считать 19 июня 1999 г., когда в г. Болонья на специальной конференции министры образования

29 европейских государств приняли декларацию «Зона европейского высшего образования», или Болонскую декларацию. Болонский процесс открыт для присоединения других стран. В дальнейшем межправительственные встречи проходили в Праге в 2001г., Берлине в 2003 г., в Бергене в 2005 г. и Лондоне, 2007 г. В настоящее время Болонский процесс объединяет 46 стран. Россия присоединилась к Болонскому процессу в сентябре 2003 г. на берлинской встрече министров образования европейских стран.

Цель декларации - установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе.

Необходимость создания подобного пространства диктуется прежде всего следующими факторами:

1) настоятельной потребностью сделать европейское образование конкурентоспособным по отношению к образовательным системам Северной Америки, Юго-Восточной Азии и иных регионов, куда в настоящее время происходит значительный отток обучающихся как из стран Европы, так и из государств «третьего мира»;

2) объективными закономерностями развития мировой экономики, вынуждающими менять подходы к образованию и обучению.

В числе данных закономерностей значимы прежде всего следующие:

- в профессиональной деятельности все большую роль играет информационный и творческий фактор; происходит «интеллектуализация» и «дематериализация» труда;
 - возрастает роль гибких краткосрочных проектов, для решения которых выгоднее иметь временные трудовые коллективы вместо постоянного персонала;
 - исчезает понятие стабильного профессионального роста - карьеры, сделанной на одном рабочем месте, в штате одного учреждения или предприятия;
 - однотипность и взаимозаменяемость работников уступает место персонализации профессиональных задач;
- ценится «нестандартизированный» характер рабочей силы;
- утрачивается идентификация традиционных видов труда; разрушается замкнутость профессиональных каст, формируются «плавающие» границы профессий;
 - нарастает динамика и глобализация профессий; профессиональное образование утрачивает ориентировку на единственную дальнейшую специализацию и т.п.

Исходя из этого, в рамках Болонского процесса было решено перенести акценты с содержания образования на результаты обучения. Образовательные модели разных стран путем перехода на многоуровневую систему подготовки (бакалавр-магистр-доктор), сопоставимые классификаторы образовательных программ и профессиональных квалификаций (базирующиеся на единой Европейской рамке квалификаций, ЕРК) и выдачу взаимно признаваемых документов об образовании предполагается сделать прозрачными, т.е. понятными для всех заинтересованных лиц.

Суть договоренностей можно сформулировать следующим образом: из документов об образовании, выданных в любой стране - участнице Болонского процесса, должно быть ясно, чему именно и в какой степени (с какой глубиной) научился выпускник, какие профессиональные действия он способен совершать и на какие рабочие места может быть принят.

Результаты обучения предполагается описывать с помощью компетенций, представляющих собой динамичную совокупность знаний, умений, навыков, способностей и личностных качеств, которую студент может продемонстрировать после завершения образовательной программы (или ее части) [2; 5; 14 и др.].

В отличие от традиционных для российского образования комплексов так называемых «ЗуНов» - знаний, умений и навыков, -

которые ранее оценивались (как в совокупности, так и по отдельности) в процессе обучения и по его завершении, компетенции имеют комплексный характер и включают поведенческий аспект, то есть систему социальных, нравственных и профессиональных ориентиров, позволяющих выпускнику

«правильно» (разумно, продуктивно, приемлемо для окружающих и т.п.) вести себя в различных ситуациях - профессиональных и в непрофессиональных.

Тем самым закладываются основы для академической мобильности (студентов, а затем и преподавательского состава), которая представляет собой одно из базовых условий создания единого образовательного пространства в Европе.

После подписания Болонской декларации в России были разработаны и в декабре 2004 г. одобрены Правительством «Приоритетные направления развития образовательной системы РФ». В этом документе впервые декларировалась реализация в нашей стране в ближайшей перспективе основных принципов Болонского процесса: необходимость формирования перечня образовательных программ и Национальной рамки квалификаций, соответствующих международным классификаторам образовательных программ и Европейской рамке квалификаций; законодательное введение двухуровневой системы образования (бакалавр- магистр), переход на кредитно-модульное построение образовательных программ.

Новое поколение российских образовательных стандартов создано на основе базовых принципов Болонского процесса: с ориентацией на цели обучения, выраженные в формате компетенций, и с учетом трудозатрат в кредитных (зачетных) единицах. Разработка стандартов велась с участием профессиональных объединений работодателей, на организацию диалога с которыми российская система ВПО направляет в последние годы все больше усилий [13; 26; 30].

В сравнении с предыдущими поколениями образовательных стандартов особенностью ФГОС ВПО третьего поколения состоит в том, что он разрабатывается на основе компетентного подхода. В нем отсутствуют деления на компоненты - федеральный, региональный и вузовский. ФГОС ВПО предусматривает новые требования к результатам освоения образовательных программ бакалавра, специалиста и магистра. В качестве основного объекта оценки выступают профессиональные и общекультурные компетенции, под которыми понимаются «способности применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной

области». Обязательным компонентом становится научно-исследовательская работа студента.

ФГОС третьего поколения имеет рамочный характер, в нем зафиксированы цели высшего педагогического образования, характеристики профессиональной деятельности, требования к результатам, требования к структуре основной образовательной программы, требования к условиям реализации основной образовательной программы.

Как отмечают В.А. Козырев и Н.Ф. Радионова, «центральным в разработке стандартов третьего поколения является вопрос о требованиях к уровню подготовки выпускников. Именно четко заданные требования, конкретизирующие цели педагогического образования как ожидаемые результаты, определяют основные характеристики качества педагогического образования, основные тенденции стандартизации образования в мире и «задают» логику построения ФГОС» [3, с. 12].

А.В. Антюхов, Н.В. Матяш, Н.В. Фомин выделяют основные принципы ФГОС: ориентация образовательного процесса на результат в виде общекультурных и профессиональных компетенций; интеграция образовательного и воспитательного процесса в целях развития личности; применение инструментов Болонского процесса (кредитные единицы, уровневая подготовка); ориентация на социальный заказ, инновационный характер образования и образовательных технологий; расширение требований к кадровым, материально-техническим, библиотечно-информационным условиям реализации основных образовательных программ; существенное расширение самостоятельности вуза при формировании содержания образовательных программ (50% — для программ бакалавриата, 70% — для программ магистратуры) [8, с. 5].

Таким образом, в настоящее время в педагогическом образовании осуществляется переход на ФГОС ВПО 3-го поколения и соответствующие им ООП, концептуальное ядро которых составляет компетентностный подход, перенос акцента с предметно-дисциплинарной и содержательной стороны (при одновременном сохранении ее достоинств) на компетенции как ожидаемые результаты образовательного процесса.

Итак, с формированием новой нормативно-правовой базы высшего образования и введением третьего поколения стандартов ВПО отечественные вузы (отделения вузов), осуществляющие подготовку педагогов профессионального обучения, встают перед необходимостью решения принципиально важных задач, связанных с

изменением:

- идеологии подготовки (переход от «зуновского» образования к компетентностно - ориентированному);
- концепции подготовки (разработка стратегии моделей ее реализации;
- технологии подготовки (создание и внедрение новых условий, новых организационных форм, новых методик диагностики результатов образования).

Следующей стороной нашего анализа нормативных детерминант компетентностно - ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения по формированию инклюзивной образовательной среды заключается в рассмотрении нормативных детерминант в области инклюзивного образования.

Мы рассмотрели данный вопрос также в трех взаимосвязанных ракурсах, обусловленных составом нормативных детерминант инклюзивного образования:

- 1) в аспекте декларации федеральным законодательством и нормативно-правовыми актами направлений осуществления образования лиц с ограниченными возможностями здоровья;
- 2) в аспекте стратегий государства в области организации учебного процесса людей с ограниченными возможностями здоровья;
- 3) в аспекте рекомендации на международном уровне - уровне Саламанской декларации.

Президент РФ 01 июня 2012г. подписал указ «О Национальной стратегии действий в интересах детей на 2012-2017 гг.», в котором говорится о необходимости законодательного закрепления права детей-инвалидов и детей с ограниченными возможностями здоровья на инклюзивное дошкольное, общее и профессиональное образование. Реализация права на образование отдельных категорий лиц, в том числе лиц с ограниченными возможностями здоровья, в настоящее время является острой проблемой [11; 16; 34].

Вышеизложенное позволяет нам говорить о том, что право на образование — это важнейшее социально-культурное право человека, закрепленное и гарантированное прежде всего Конституцией РФ, а также иными нормативными правовыми актами. Реализация права на образование является предпосылкой успешной социализации человека. Получение качественного образования - гарантия дальнейшего трудоустройства, участия в политической жизни общества, реализации личных, экономических и иных прав.

Согласно ч. 1 ст. 7 Конституции Российская Федерация социальное государство, политика которого направлена на создание

условий, обеспечивающих достойную жизнь и свободное развитие человека, задачами которого является поддержка семьи, материнства, отцовства и детства, инвалидов и пожилых граждан (ч. 2 ст. 7), защита прав человека, в том числе права на образование, гарантируется государством (ст. 45), в Российской Федерации действует запрет на издание законов, отменяющих или умаляющих права и свободы человека и гражданина (ст. 55). Конституцией РФ под охрану государства поставлено здоровье граждан(ст. 41).

В статье 43 Конституции РФ закреплено, что каждый имеет право на образование. Гарантируется общедоступность и бесплатность дошкольного, основного общего и среднего профессионального образования в государственных или муниципальных образовательных учреждениях и на предприятиях. Каждый вправе на конкурсной основе бесплатно получить высшее образование в государственном или муниципальном образовательном учреждении и на предприятии. Основное общее образование обязательно. Родители или лица, их заменяющие, обеспечивают получение детьми основного общего образования. Российская Федерация устанавливает федеральные государственные образовательные стандарты, поддерживает различные формы образования и самообразования.

Раскрывая понятие права на образование лиц с ограниченными возможностями здоровья, особенно важным является осознание того, кто выступает в качестве субъекта - носителя такого права.

Термин лицо с ограниченными возможностями здоровья появился в российском законодательстве относительно недавно. В соответствии с Федеральным законом от 30 июня 2007 г. № 120-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации по вопросу о гражданах с ограниченными возможностями здоровья» употребляемые в нормативных правовых актах слова «с отклонениями в развитии» заменены словами «с ограниченными возможностями здоровья», то есть имеющими недостатки в физическом и (или) психическом развитии.

Понимание лица с ограниченными возможностями здоровья как имеющего физический и (или) психический недостатки, которые препятствуют освоению образовательных программ без создания специальных условий для получения образования, основано, в том числе, на рекомендательных нормах Модельного закона об образовании лиц с ограниченными возможностями здоровья (специальном образовании),

принятом 7 декабря 2002 г. на двадцатом пленарном заседании Межпарламентской Ассамблеи государств-участников СНГ. В Законе РФ «Об образовании» от 10 июля 1992 г. № 3266-1 (далее - Закон РФ Об образовании) говорится: «государство создает гражданам с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющим недостатки в физическом и (или) психическом развитии, условия для получения ими образования, коррекции нарушений развития и социальной адаптации на основе специальных педагогических подходов».

Во всем мире такие лица в образовательном законодательстве определяются как «лица со специальными образовательными потребностями», адекватна также формулировка «лица, нуждающиеся в специальных условиях для получения образования» [12; 20; 24].

Согласно рамкам действий по образованию лиц с особыми потребностями, принятым Всемирной конференцией по образованию лиц с особыми потребностями (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.), термин

«специальные образовательные потребности» относится ко всем детям и молодым людям, потребности которых зависят от различных видов физической или умственной недостаточности, или трудностей, связанных с обучением.

Вводя в действие понятие лицо с ограниченными возможностями здоровья, законодатель, однако, не дал его определение. Отсутствие четкого нормативного определения понятия «лицо с ограниченными возможностями здоровья» приводит к тому, что, зачастую, этот термин воспринимается как равнозначный термину «инвалиды», в то время как, согласно данным официальной статистики, в 2010 г. было зарегистрировано 634 тыс. детей-инвалидов в возрасте до 18 лет [4, с. 279], а по прогнозам специалистов, детей, имеющих ограниченные возможности здоровья, намного больше - 1,8 млн чел. [5].

«Человек с ограниченными возможностями здоровья» - самое распространенное определение, применяемое в лексиконе европейских государств, не умаляющее прав человека, а отражающее его проблему.

Российское законодательство связывает инвалидность в первую очередь с нарушениями здоровья человека. В соответствии со ст. 1 Федерального закона № 181-ФЗ от 24 ноября 1995 г. «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» инвалидом признается лицо, которое имеет нарушение здоровья со стойким расстройством функций организма, обусловленное заболеваниями, последствиями травм или дефектами, приводящее к ограничению жизнедеятельности и вызывающее необходимость его социальной защиты. В то же время

международного гуманитарного права, главным образом, отталкивается от социальной составляющей в понимании инвалидности.

Конвенция о правах инвалидов, принятая в г. Нью-Йорке 13 декабря 2006 г. Резолюцией 61/106 на 76-ом пленарном заседании 61-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, к инвалидам относит лиц с устойчивыми физическими, психическими, интеллектуальными или сенсорными нарушениями, которые при взаимодействии с различными барьерами могут мешать их полному и эффективному участию в жизни общества наравне с другими.

В условиях формирования гражданского общества в России важно обеспечить инвалидам возможность самореализоваться, создать условия для их успешной социализации, изменить отношение к инвалидам со стороны общества в сторону толерантности и недискриминации, гарантировать реализацию их прав, в том числе права на образование. Вышесказанное в равной степени относится и к лицам с ограниченными возможностями здоровья, не признанными в установленном законом порядке инвалидами.

Итак, понятия «инвалид» и «человек с ограниченными возможностями» близки по значению, но не одинаковы. Наличие правового статуса инвалида само по себе не означает необходимости создания для лица дополнительных гарантий реализации права на образование. Значение имеют образовательные возможности и потребности, которые и обуславливают особый правовой статус лица в области образования [15; 18; 29].

Законодательство Российской Федерации в области образования в соответствии с международными нормами предусматривает гарантии равных прав на образование для инвалидов.

В соответствии со статьей 5 Закона РФ «Об образовании» государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах федеральных государственных образовательных стандартов и федеральных государственных требований, если образование данного уровня гражданин получает впервые. Дополнительные гарантии права инвалидов на получение профессионального образования установлены Федеральным законом от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации».

В соответствии со статьей 19 указанного Федерального закона

государство гарантирует инвалидам необходимые условия для получения образования и профессиональной подготовки, а также обеспечивает инвалидам получение начального профессионального, среднего профессионального и высшего профессионального образования в соответствии с индивидуальной программой реабилитации инвалида. При этом для инвалидов, нуждающихся в специальных условиях для получения профессионального образования, создаются специальные профессиональные образовательные учреждения различных типов и видов или соответствующие условия в профессиональных образовательных учреждениях общего типа.

В Докладе Государственного Совета РФ «Образовательная политика России на современном этапе» (2001) говорится о приоритете интегрированного (инклюзивного) образования детей-инвалидов: «Дети, имеющие проблемы со здоровьем (инвалиды), должны обеспечиваться государством медико-психологическим сопровождением и специальными условиями для обучения преимущественно в общеобразовательной школе по месту жительства и только в исключительных случаях в специальных школах-интернатах». Специальное образование, охватывающее учащихся особыми потребностями, инвалидов, испытывает серьезные потрясения ввиду сокращения финансирования и структурных преобразований.

Разработка и принятие указанных законов запустили в действие новые схемы решения проблем инвалидности, были созданы соответствующие структуры при министерствах и ведомствах, запущены новые механизмы установления инвалидности и реабилитации. В России реализуется целый ряд федеральных целевых программ, посредством которых несколько вузов получили целевое финансирование на укрепление материально-технической базы высшего образования инвалидов.

В рамках нашего исследования в области инклюзивного образования, мы отмечаем особую роль государственной программы «Доступная среда» разработанной в соответствии с Посланием Президента Российской Федерации Д.А. Медведева Федеральному Собранию от 12 ноября 2009 г., поручениями Президента Российской Федерации от

15.11.2009 г. № Пр-3035 и Правительства Российской Федерации от 18.11.2009 г. № ВП-П13-6734 по реализации Послания Президента Российской Федерации Федеральному собранию Российской Федерации от 12 ноября 2009 года.

Целью данной Государственной программы является формирование к 2015 г. условий для обеспечения равного доступа инвалидов, наравне с другими, к физическому окружению, к транспорту, к информации и связи, а также к объектам и услугам, открытым или предоставляемым для населения. Здесь же речь идет о необходимости формирования инклюзивной среды в образовательных учреждениях на всех уровнях для получения качественного образования людьми с ограниченными возможностями здоровья.

Годы реализации приоритетного национального проекта «Образование» характеризуются насыщенностью содержания и результативностью деятельности. Субъектами Российской Федерации реализуются областные целевые Программы реализации национального проекта «Образование», целью которых является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики. Для нашего исследования особенно важными являются следующие положения данных документов (на примере Челябинской области).

Решение задачи «Модернизация образования как института социального развития» предполагается путем повышения доступности образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов посредством:

- организации дистанционного образования детей-инвалидов;
- обеспечения доступности зданий и сооружений образовательных организаций профессионального образования для обучения инвалидов;
- апробации специализированных программ профессионального обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями.

Проект Программы содержит целевые индикаторы и показатели, предусмотренные Федеральной целевой программой развития образования на 2011-2020 гг., индикаторы и показатели, предусмотренные иными нормативными правовыми актами Российской Федерации или Челябинской области для оценки эффективности функционирования системы образования, а также индикаторы и показатели, разработанные непосредственно для оценки эффективности отдельных мероприятий проекта Программы,

перечислим значимые для нашего исследования:

1. Доля образовательных организаций среднего профессионального образования, здания которых приспособлены для обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (процентов);

2. Количество педагогических работников в возрасте до 30 лет, работающих в государственных и муниципальных общеобразовательных учреждениях, специальных (коррекционных) образовательных учреждениях для обучающихся, воспитанников с отклонениями в развитии, дошкольных образовательных учреждениях, образовательных учреждениях дополнительного образования детей (процентов);

3. Доля детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, которым созданы условия для получения качественного профессионального образования, в общей численности детей-инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья, зачисленных в областные государственные бюджетные и автономные образовательные учреждения начального и среднего профессионального образования (процентов) [19; 23; 33].

Таким образом, обеспечение права людей с ограниченными возможностями получать профессиональное образование зафиксировано в федеральных и региональных нормативных документах. Для более полного отражения современной ситуации в области инклюзивного образования мы считаем необходимым, проанализировать международные документы, касающиеся данной проблемы.

Международное сообщество сравнительно недавно обратило внимание на вопросы защиты прав инвалидов. До конца 70-х гг. доминировала концепция признания за инвалидами всех основных прав без специальных мер защиты. Считалось, что принципы не дискриминации и уважения человеческого достоинства, провозглашенные в Международном билле о правах человека, достаточны для инвалидов. Однако изучение проблем инвалидности и практическая деятельность по защите прав инвалидов выявили необходимость создания отдельной международной системы защиты их прав.

История международных документов, посвященных правам инвалидов, начинается с 1971 г., когда Организацией Объединенных Наций (ООН) была принята Декларация о правах умственно отсталых лиц (утверждена Резолюцией 2856 (XXVI) Генеральной Ассамблеи ООН от 20 декабря 1971 г.). Международно-правовым документом обобщенного характера, признавшим право инвалидов на

удовлетворительную жизнь, а также все гражданские и политические права, стала Декларация о правах инвалидов, утвержденная Резолюцией 3447 (XXX) Генеральной Ассамблеи ООН от 9 декабря 1975 года.

16 декабря 1976 г. Генеральная Ассамблея ООН провозгласила 1981 г. Международным годом инвалидов, а период с 1983 по 1992 - Десятилетием инвалидов ООН. Наиболее важным результатом проведения Международного года инвалидов стало принятие Генеральной Ассамблеей ООН 3 декабря 1982 г. Всемирной программы действий в отношении инвалидов.

Международно-правовые документы по правам инвалидов, принятые после этого вплоть до 1993 г., решали отдельные проблемы инвалидов, но не защищали права инвалидов в целом: Конвенция МОТ о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 159, 1983 г.), Рекомендация МОТ о профессиональной реабилитации и занятости инвалидов (№ 168, 1988 г.), Таллинские руководящие принципы для деятельности в области развития людских ресурсов применительно к инвалидам (1991 г.), Принципы защиты психически больных лиц и улучшения психиатрической помощи (1991 г.). И только в 1993 г. был принят основной всеобъемлющий документ, посвященный правам инвалидов, - Стандартные правила обеспечения равных возможностей для инвалидов.

На Всемирной конференции по образованию для лиц с особыми потребностями «Доступ к образованию и его качество» (Саламанка, Испания, 7-10 июня 1994 г.) были приняты Саламанская декларация и Рамки действий по образованию лиц с особыми потребностями, подтвердившие право лиц с особыми потребностями на доступ к обычным школам.

В главе «Равенство, достоинство, терпимость» Программы действий, принятой на Всемирной конференции по правам человека, состоявшейся в Вене 14-25 июня 1993 г., особо выделен принцип универсальности прав человека и запрет дискриминации, преднамеренной или непреднамеренной, по отношению к инвалидам.

Вопросы развития, ориентированные на улучшение положения инвалидов, стали чаще включаться в повестки дня конференций и встреч на высшем уровне, организованных ООН. Так, в Пекинской декларации и Платформе действий, принятых на четвертой Всемирной конференции по положению женщин 15 сентября 1995 г., было содержательно полно представлены положения, ориентиры и меры в отношении женщин-инвалидов.

Вместе с тем усилия международного сообщества не были в

достаточной мере эффективными: дважды проведенный ООН (1987, 1992 гг.) мониторинг показал, что, несмотря на все изменения, инвалиды так и не получили равных возможностей, а во многих странах остались изолированными от общества. В связи с чем в 1994 г. Генеральная Ассамблея ООН одобрила долгосрочную стратегию дальнейшего осуществления Всемирной программы действий в отношении инвалидов, основной целью которой было провозглашено создание «общества для всех», охватывающего все разнообразные человеческие ресурсы и позволяющего каждому человеку максимально развить его потенциал [17; 21; 35].

Однако было ясно, что отсутствие единого официального международного договора о правах инвалидов, разбросанность норм о правах инвалидов в различных рекомендациях МОТ и других нормативных актах не могут гарантировать полноценной защиты прав данной группы населения. По инициативе Президента Мексики Висепте Фокса, выдвинутой на 56-ой сессии Генеральной Ассамблеи ООН, началась подготовка проекта Всеобъемлющей единой международной конвенции о защите и поощрении прав и достоинства инвалидов.

Необходимость принятия специальной конвенции обусловлена отсутствием в основополагающих конвенциях норм, непосредственно связанных с правами инвалидов. Права инвалидов затрагиваются в этих конвенциях по правам человека лишь косвенно. Только в одной из статей Конвенции о правах ребенка речь идет о детях-инвалидах. Существующие же международно-правовые инструменты, имеющие отношение к правам инвалидов, не являются юридически обязательными.

В августе 2004 г. прошла четвертая сессия Спецкомитета Генеральной Ассамблеи ООН по разработке конвенции о правах инвалидов. Основное противоречие текущего обсуждения проекта конвенции состоит в наличии разных подходов в определении цели данного документа. Одни страны настаивают на подписании конвенции, которая вновь подтвердила бы права, зафиксированные в уже существующих международно-правовых документах в области прав человека, и одновременно закрепила бы дополнительные возможности. Другие считают, что обеспечение прав связано с экономическими ресурсами страны проживания, и финансовое бремя, связанное с выполнением положений конвенции, оттолкнет от подписания этого документа правительства развивающихся стран.

В соответствии с частью 4 статьи 15 Конституции РФ общепризнанные принципы и нормы международного права и

международные договоры РФ являются составной частью ее правовой системы. Если международным договором РФ установлены иные правила, чем предусмотрены законом РФ, то применяются нормы международного договора. Отсюда те документы, которые ратифицированы РФ, имеют большую юридическую силу, и их нормы можно применять в процессе отстаивания своих прав, отсюда в данном разделе мы размещаем ряд международных документов.

Наиболее системным документом, определяющим права инвалидов, является Конвенция о правах инвалидов. К настоящему времени только 45 стран мира имеют специальное законодательство, защищающее инвалидов. Страны, которые подпишут конвенцию, будут обязаны гарантировать право инвалидов на жизнь наравне со всеми, принять законы и другие меры для улучшения их прав, а также ликвидировать юридически нормы и обычаи, которые ущемляют интересы людей с проблемами здоровья [3; 25; 28 и др.].

Конвенции по правам инвалидов предусматривает создание полноценной без барьерной среды для инвалидов, обеспечивает их права на работу, на медицинское обслуживание, образование, полноценное участие в общественной жизни. Данное обстоятельство накладывает на Россию весьма серьезные обязательства. Россия как ответственный член международного сообщества обязана принимать все возможные меры для ее исполнения.

В рамках реализации международной Конвенции в декабре 2008 г. Д.Медведевым был создан Совет по делам инвалидов, основными задачами которого являются: изучение состояния и перспектив развития государственной социальной политики защиты инвалидов; разработка предложений по совершенствованию законодательства Российской Федерации в области социальной защиты инвалидов; разъяснение общественности социально-экономической значимости интеграции инвалидов в общество.

Права инвалидов являются объектом пристального внимания многих международных организаций: ООН, МОТ (Международная организация труда), ЮНЕСКО (Организация Объединенных Наций по вопросам образования, науки и культуры) и др. Основное направление, которое прослеживается в их деятельности, — это переход от социальной защищенности к гражданскому равенству инвалидов.

Выводы по главе

Обеспечение права людей с ограниченными возможностями получать профессиональное образование зафиксировано в федеральных и региональных нормативных документах. Для более полного отражения современной ситуации в области инклюзивного

образования мы считаем необходимым, проанализировать международные документы, касающиеся данной проблемы.

Все международные, федеральные и региональные нормативно-правовые документы провозглашают необходимость равного доступа к получению образования людей с ограниченными физическими возможностями. Приоритетное направление имеет создание инклюзивной среды в образовании, что позволит полноценно социализироваться данной категории лиц.

Все вышесказанное, подтверждается тем, что 21 августа 2012 г. вышел Указ Президента Российской Федерации «О комиссии при президенте РФ по делам инвалидов». Возглавлять эту комиссию поручено Т. Голиковой - помощнику Президента. Одна из целей работы этого органа заключается в разработке стратегии развития профессионального образования данной категории населения, в расширение возможностей профессиональных организаций в подготовке людей с ограниченными физическими возможностями, а также в подготовке и переподготовке преподавательского состава к осуществлению процесса обучения.

Перечисленные нормативные регуляторы профессиональной подготовки педагогов к обучению людей с ограниченными физическими возможностями требуют существенной перестройки подготовки педагогов профессионального обучения для эффективного формирования инклюзивной среды.

Библиографический список

1. Закон РФ от 5 марта 1992 г. № 2446-1 «О безопасности» (с изменениями от 25 декабря 1992 г., 25 июля 2002 г.) // Российская газета. - 06.05.1992 г. - № 103.

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

3. Баева, И.А. Психологическая безопасность образовательной среды: теоретические основы и технологии создания: автореф. дис. д-ра психол. наук / И.А. Баева. - СПб., 2002.

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

5. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера / Базавлуцкая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А. - Современные исследования социальных

проблем (электронный журнал). -2017. Т.8 № 7 С. 5-25.

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

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

8. Беляев, Г.Ю. Педагогическая характеристика образовательной среды в различных типах образовательных организаций: автореф. дис.... канд. пед. наук / Г.Ю. Беляев. - М., 2000.

9. Блинникова, А.В. Образовательная безопасность региона как социальный феномен (теоретико-методологический аспект) / А.В. Блинникова. - Иркутск, 2004. 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.

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

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

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

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

14. Катастрофы и образование [Электронный ресурс] / под ред. Ю.Л. Воробьева. - М.: Эдиториал УРСС, 1999. — 176 с. - Режим доступа: <http://www.promeco.hl.ru/books/>.

15. Корнеев Д.Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации

педагогического опыта / Д.Н.Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов. - Современные наукоемкие технологии, 2016. - № 5-1. – С. 116-120

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

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

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

19. Крупина, И.В. Образовательная среда семьи и школы как средство воспитания и обучения: дис... д-ра пед. наук / И.В. Крупина. - М., 2001.

20. Концепция национальной безопасности Российской Федерации // Российская газета. - 26 декабря, 1997.

21. 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.

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

23. Панов, В.И. Экопсихологическая модель образовательной среды / В.И. Панов // 4-ая Российская конференция по экологической психологии. - М.: УМК «Психология», 2005. - С. 213-216.

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

25. Проблемные вопросы выработки универсального

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

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

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

28. 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.

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

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

31. Уварина Н.В. Основы творческо-конструкторской деятельности управленческих кадров организаций общего образования / Н.В. Уварина. – Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2013. Т.5. - № 1. – С.43-48.

32. Уварина Н.В. Принцип свободы в концепции развития творческой самоактуализации учащихся / Н.В. Уварина // Вестник ЮУрГУ. Серия: «Образование. Педагогические науки». -2014. – Т.6. - № 1. – С. 20-25.

33. 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», 2024. - 312 с.

ГЛАВА 5. ОСНОВНЫЕ ТЕНДЕНЦИИ ЛИЧНОЙ ОТВЕТСТВЕННОСТИ КАК ФАКТОР ОБЕСПЕЧЕНИЯ БЕЗОПАСНОСТИ

Актуальность осознанности личной ответственности за всё, что происходит в нашей жизни – это продукт индивидуального свободного сознания. Данное утверждение лежит в континууме интегративной психологии (К. Уилбер и В. В. Козлов) и психологии (С. Г. Литке) [2]. Понимание и принятие данного факта – важное личностное обретение. По всем законам классической психологии первичные формы осознанной ответственности актуализируются в возрасте 6–7 лет. Далее идёт процесс интериоризации личной ответственности, её закрепления в пространстве индивидуального свободного сознания и проявления в поведении как важного качества личностной индивидуализации.

Актуальность развития осознанной ответственности за всё происходящее в нашей жизни очевидна: быстро изменяющаяся жизненная среда, высокая скорость всех трансформационных процессов, развитие новых технологий, гибкость и инновации требуют радикальных изменений в процессе воспитания, обучения и развития личностной индивидуальности, а конечную ответственность в итоге несёт сам человек. В концепции философии жизни в вечной без конечности Душа вверила своё развитие родителям под свои задачи, что подтверждает предикат об ответственности за всё, что происходит в жизни человека. При принятии образовательных решений родители (а в дальнейшем педагоги, наставники) синтезируют классические и альтернативные формы действия и воздействия с детьми, подростками, юношами (девушками).

Каждый субъект обладает индивидуальным свободным сознанием, которое способно в той или иной мере проявлять себя в обыденно-привычном формате и цифровом формате. Иными словами, можно сказать, что интериоризация индивидуального свободного сознания в обыденное пространство жизни – есть *индивидуальное обыденное сознание*, а включённость в цифровое пространство – *индивидуальное цифровое сознание*. Введённые нами понятия позволяют определить меру соотношения обыденного и цифрового мира в индивидуальном свободном сознании.

С одной стороны, цифровое пространство – реалии современного мира и основа для формирования и развития индивидуального цифрового сознания, с другой – очевидна явная дезадаптация молодого поколения в обыденном пространстве жизни, а старшего поколения – в цифровом пространстве жизни.

Смеем предположить, что данные реалии определяют взаимообусловленность и симбиотическую зависимость поколений.

Цель данного исследования – найти способы оптимизации взаимодействия поколений вообще и в системе классического образования в частности.

Принять родительское (педагогическое) решение – значит ответить на вопрос: как поступить в данной ситуации, чтобы результат оказался наиболее

успешным и выгодным для дальнейшего продуктивного развития личностной индивидуальности, а необходимые затраты времени, сил и ресурсов минимальными. В данном контексте уместно обозначить основной принцип управляемого развития личностной индивидуальности: осознанная ответственная оптимизация. Мы его назвали: «принцип триО».

Понятие «осознание» мы рассмотрели, как совокупность процесса и результата («осознанность») интеграции информационного потенциала, проявленное как целостная структура отдельных интеграционных потенциалов в индивидуальном свободном сознании в форме творческих продуктов, в том числе нематериальных [4].

Ответственность - способность и готовность принять интегративный статус источника причины за все действия через осознание бытия причины. Определенность, создаваемая причиной, ведущая к определенному действию.

Оптимальность – способность к преобразовательной деятельности без вреда жизни и здоровью своему и окружающих: создать такой контекст жизнотворчества, который способствовал бы, с одной стороны, активному и динамично-развивающемуся процессу личности, с другой – обеспечивал необходимую достаточность той сбалансированности, которую принято называть «спокойствием», «стабильностью», «постоянством» и т. п. [4].

Классические формы действия родителей (педагогов, наставников) в принятии образовательных решений основаны на установленных стандартах, традициях и проверенных временем методах обучения, воспитания. Эти формы действия помогают родителям (педагогам, наставникам) обеспечивать стабильность и достижение поставленных образовательных целей.

Одной из классических форм педагогических действий является иерархический подход к принятию решений. Родитель (педагог, наставник), в данном случае – референтная фигура, принимающая ключевые ответственные решения и ожидает их исполнения со стороны детей и подростков (а также юношей и девушек). Такой подход основывается на четкой иерархической структуре классической семьи и убеждений, что «взрослый педагог» имеет полное право в соответствии с возрастом и статусом делать замечания, давать советы (рекомендации). Классический подход к принятию педагогических решений основан на логике и рациональности. Он предполагает, что решения должны основываться на объективной информации, анализе данных и учете всех возможных альтернатив. Родители (педагоги, наставники), использующие классический подход, часто следуют традиционным процедурам и методам принятия решений, таким как поощрение-наказание, беседа, личный пример.

В позитивно-ориентированном контексте классические формы педагогических действий включают в себя анализ ситуации, планирование и организацию педагогического воздействия, и контроль полученного результата. В традиционно-классическом понимании анализ позволяет родителю (педагогу, наставнику) получить все необходимые данные и информацию, чтобы принять обоснованное решение. Анализ позволяет оценить текущую ситуацию, выявить

проблемы и возможности, а также предоставляет данные для прогнозирования будущих событий. Планирование – это процесс определения целей, разработки стратегии и тактики психолого-педагогического воздействия и взаимодействия, установления приоритетов и ресурсов, необходимых для их достижения. Организация предполагает распределение задач между субъектами психолого-педагогического взаимодействия, назначение и принятия ответственности, создание оптимальных условий для образовательного процесса.

Контроль – это включённое наблюдение и оценка выполнения поставленных целей и задач, а также корректировка планов в случае необходимости.

Классические формы действия родителя (педагога, наставника) с ребёнком (подростком, юношей, девушкой) включают также использование установленных процедур, правил и практик. Это может включать обязательное соблюдение родителями (педагогами, наставниками) образовательного плана, анализ семейного бюджета, планирование действий и другие установленные образовательные стандарты и традиционные процедуры.

Важно отметить, что классическая образовательная модель оптимальна для представителей поколений X и Y, личность которых развивалась и формировалась в моделях мира SPOD (устойчивая, предсказуемая, простая, определенная) и VUCA (изменчивая, неопределенная, сложная, неоднозначная).

Современная образовательная среда принимает поколения Z, Alpha, которые формировали личностную структуру в BANI (хрупкий, беспокойный, нелинейный, непостижимый) и SHIVA (расщепленный, ужасный, невообразимый, жестокий и возрождающийся) пространстве. Личность современного человека высоко индивидуальна, что требует адаптивного, гибкого и креативного социально-психологического сопровождения, и, соответственно, высоко духовного родителя (педагога, наставника) [1].

В этом контексте перед родителями (педагогами, наставниками), духовными Учителями стоит задача высшего порядка: оказать содействие в обретении осознанности как наивысшей степени интеграции чувствования, понимания, признания, принятия той целостности, которая априори изначально, но в процессе онтогенеза дезинтегрирована.

Интеграция - процесс, имеющий своим результатом целостность; объединение, соединение, восстановление единства [6].

Важнейшей составляющей личностного новообразования современного Человека является способность глубоко рефлексировать собственную Жизнь (как совокупность событий, проявленных, непроявленных) с мета-позиции: выявляя и интегрируя интро-детерминанты (персональные, внутриличностные), интер-детерминанты (интерперсональные, социальные), экстра-детерминанты (трансперсональные) посредством процесса осознания, приводящего субъекта к формообразующему сущностному одновременно изначально данному и конечному результату самосовершенствования – перманентной устойчивой осознанности.

В соответствии с логикой английской лингвистики мы предлагаем набор мета-качеств современного человека в форме аббревиатуры:

AFC (Adaptability, flexibility, Creativity): адаптивность, гибкость и креативность.

AFC (Adaptability, flexibility, Creativity): адаптивность, гибкость и креативность – мета-качества личностной индивидуальности современного родителя (педагога, наставника).

AFC-педагог (родитель, наставник) – это человек, обладающий универсальными мета-качествами, обеспечивающими ответственно-осознанную оптимизацию педагогических действий и воздействий [1].

В процессе образовательного взаимодействия AFC-педагог (родитель, наставник) применяет альтернативные, коммуникативные технологии. AFC (Adaptability, flexibility, creativity): адаптивность, гибкость и креативность – мета-качества личностной индивидуальности современного педагога (родителя, наставника).

Нами представлена и апробирована матрица взаимодействия между AFC-коммуникаторами. Взаимодействие с AFC-личностями требует рассмотрения структурно-функциональной психологической матрицы индивидуализации.

В начале необходимо обратиться к понятию «духовность».

Духовность – реализация возможности человеком при помощи воли интегрироваться в вечное начало Духа путем проявления Божественного, посредством которого приблизиться к его идеалу – Духу [5].

Для понятия «духовность» предусмотрены составляющие этого понятия, которые объединены в функционально-матричную структуру духовной личности:

- Неиссякаемый интерес к жизни, к ее познанию и творению.
- Преодоление безо всякого вреда окружающим людям трудностей.
- Высокая степень ответственности по отношению к делу, которому посвящена жизнь.
- Наличие основных жизненных принципов и концепций, на основе которых строится творческая и бытовая составляющая жизни.
- Упорядоченность в различных сферах жизни, с ориентацией на оптимальную целесообразность.
- Уважительное и осознанное отношение к фундаментальным вопросам времени, свободы, смерти и смысла жизни.
- Непокколебимая вера в свои способности и в возможность реализации задуманного.
- Способность предвидеть будущее и прогнозировать его развитие.
- Служение человечеству и помощь другим людям в достижении общей цели и благополучия [3].

Для взаимодействия AFC-родителя (педагога, наставника) с личностью воспитанников (обучающихся) необходимы:

1. Законодательная база управления. С одной стороны, есть рамки Федерального государственного образовательного стандарта, но с другой стороны - принцип «всё, что не запрещено, разрешено», который даёт возможность принимать неожиданные вызовы жизни и адаптироваться к изменяющимся условиям и ситуациям, генерализируя новые личностные структуры и подструктуры, оптимизируя и совершенствуя целостность и гомеостазис в функциональной матрице личности.

В дальнейшем АФС-личность сможет самостоятельно выполнять важную оптимально-трансформирующую функцию в создании адаптивной и гибкой образовательной среды без нанесения вреда жизни и здоровью как своему, так и окружающих.

2. Морально-этический кодекс родительского и профессионально-педагогического сообщества. В этом аспекте необходимо обратить внимание на личностно-персональную осознанность и ответственность в планировании и организации образовательного процесса в условиях не просто нового времени, а в постоянно-меняющихся условиях жизненных приоритетов и задач. Важно в индивидуально-личностном формате применять принцип экологичности, здравого смысла и соблюдения обоюдных интересов АФС-родитель (педагог, наставник) и воспитанников (обучающихся). В этом контексте ключевой является коммуникативная психологическая компетенция как составляющая часть социально-психологической компетентности.

Напомним, что социально-психологическая компетентность – это, прежде всего, метакомпетентность - интегрированная и концентрированная система социально-психологических компетенций, обеспечивающих преобразование Человека, как минимум в следующих направлениях:

- самоактуализации; получение знаний о психической реальности и умению их применять;
- системной организации сознания, включающую, как минимум, следующие компоненты: образ мира; направленность, социально ориентированные мотивы; отношение к внешнему миру, к людям, к деятельности; отношение к себе, особенности саморегуляции; креативность, ее особенности; интеллектуальные черты индивидуальности; эмоциональность, ее особенности и проявления; особенности осознания жизненных целей и задач; представление о сложных способностях, сочетаниях личных качеств; осознание того, какие качества важно развивать у себя; представление о своем месте в социуме [3].

3. Реальный вызов. Необходимо дать АФС-личности любой категории субъектов образования возможность работать над сложными трансформационными проектами, которые требуют креативного мышления личности и творческих подходов в реализации стратегических и тактических психолого-педагогических задач. АФС-родитель (педагог, наставник) имеет потенциал обеспечить личность воспитанников (обучающихся) всеми

необходимыми оптимально-мотивирующими ресурсами: материальными, социальными, информационными, чтобы воспитанники (обучающиеся) в дальнейшем могли активно и осознанно переходить в формат индивидуально-личностного самообучения, самовоспитания и саморазвития.

4. Личная ответственность за результат работы. АФС-родитель (педагог, наставник) способен обеспечить определение конкретных задач и функций воспитанников (обучающихся), а также установить механизмы для оценки и контроля выполнения этих задач. АФС-родитель (педагог, наставник), в свою очередь, должен понимать свои обязанности по отношению к воспитаннику (обучающемуся) и профессионально-педагогическую роль в образовательной организации, а также быть готовым выполнять их в согласовании с руководством и изменяющимися требованиями общества и вызовами жизни. Он должен быть готов нести ответственность за свои действия и решения, принимаемые в ходе педагогической деятельности.

Принятие психолого-педагогических решений в контексте семьи может осуществляться с использованием как классических, так и альтернативных форм действия. Классические формы действия основаны на стандартных методах и процедурах, обеспечивающих стабильность и предсказуемость результатов.

Альтернативные формы действия предлагают новые подходы и методики, позволяющие АФС-родителям (педагогам, наставникам) быть гибкими, инновационными и эффективными в изменяющейся образовательной среде. Альтернативный подход основан на интуиции, опыте и субъективной оценке. АФС-педагоги (родители, наставники), использующие альтернативный подход, часто полагаются на свой интуитивный анализ и личные качества, такие как креативность и лидерство, чтобы принять решение. Альтернативные формы действия основаны на новаторстве, гибкости и создании новых подходов к преодолению проблем и достижению целей, что очень важно для современного SHIVA пространства.

Одной из альтернативных форм действия АФС-родителя (педагога, наставника) является интерперсональное принятие решений и/или децентрализация власти. В этом случае АФС-родитель (педагог, наставник) вовлекает всех членов семьи (ученического сообщества) в процесс принятия решений, стимулирует обсуждение и совместную психолого-педагогическую работу, а также распределяет ответственность между всеми участниками. Такой подход способствует участию всей интерперсоны в принятии стратегических решений и может усилить уровень мотивации детей (подростков, юношей, девушек). Другими словами, традиционные методы взаимодействия между АФС-родителями (педагогами, наставниками) и воспитанниками (обучающимися) обретают субъект-субъектный контекст взаимодействия, о чём информацию подробнее представим ниже.

Другой альтернативной формой действия является эмпирический подход, основанный на постоянном экспериментировании. АФС-родитель (педагог, наставник) может принимать решения, основываясь на полученных данных и

обратной связи, а также корректировать их по мере получения новых результатов. В этом ключе мы явно ощущаем соблюдение информационного баланса в системе «давать-брать» между субъектами образования.

Альтернативный подход позволяет АФС-родителям (педагогам, наставникам) быстрее принимать решения в сложных и непредсказуемых ситуациях. Он учитывает человеческий фактор разных поколений в соотношении индивидуального обыденного и индивидуального информационного сознания, а также неформальные связи между АФС-родитель (педагог, наставник) и воспитанниками (обучающимися), которые могут влиять не только на принятие решения, но и обеспечивают комфортную интерперсональную среду.

Альтернативные формы действия АФС-родителя (педагога, наставника), такие как использование гибких методологий управления образовательным процессом, позволяют родителям (педагогам, наставникам) искать новые подходы к решению задач, стимулировать креативность и инновационное мышление у воспитанников (обучающихся), а также приводить к более гибкой адаптации, к изменениям в персональной, интерперсональной и трансперсональной структуре личности.

Однако, альтернативный подход также имеет свои ограничения. Например, он менее систематичен и может быть более подвержен субъективным ошибкам и предубеждениям.

В зависимости от целей, задач и контекста взаимодействия родителя (педагога, наставника) с детьми (подростками, юношами, девушками) могут комбинировать классические и альтернативные формы действия, выбирая наиболее подходящие стратегии и методы в каждом конкретном случае. Необходимо грамотно адаптировать подходы к образованию (обучению, воспитанию, развитию), что поможет снизить риски профессионально-педагогических ошибок и повысить качество принимаемых психолого-педагогических решений.

Важно актуализировать внимание на том, что мир SHIVA (расщепленный, ужасный, невообразимый, жестокий и возрождающийся) обуславливает активность человека в континууме фрагментарного осознания проживания себя в точке «здесь и сейчас» противоположно-дуального множества отрезков: традиционный-альтернативный; привычно-проявленный-цифровой; реальный-виртуальный; объективный-субъективный и т. п.

На примере известной классификации поколений У. Штрауса и Н. Хау [6] (см. таблицу 1.) с помощью среднестатистической выборки, определим степень включённости представителей каждого поколения в пространство виртуального мира.

Классификации поколений У. Штрауса и Н. Хау

Таблица 1

Поколение	Архетип	Годы рождения	Повлиявшие исторические события
Величайшее поколение (Дети войны - 1901-1918, Победители - 1919-1927)	Герой	1901-1927 (26)	Первая мировая война (1914-1918 гг.) Джаз (1922-1929 гг.) Великая депрессия (1929-1939 гг.) Вторая мировая война (1939-1945 гг.)
Молчаливое поколение (Молчаливое поколение - 1928-1938, дети войны - 1939-1945)	Художник	1928-1945 (17)	Великая депрессия (1929-1939 гг.) Вторая мировая война (1939-1945 гг.) Холодная война (1946-1989 гг.) Рок-н-ролл (1954-1964 гг.)
Бэби-бумеры (Бэйби-бумеры - 1946-1954, поколение Джонса - 1955-1964)	Пророк	1946-1964 (18)	Холодная война (1946-1989 гг.) Рок-н-ролл (1954-1964 гг.) Рок-музыка (1965-1974 гг.) Развитие контркультуры (1965-1973 гг.)
Поколение X (Поколение X - 1965-1976, Ксениалы - 1977-1984)	Странник	1965-1981 (16)	Окончание Холодной войны (1985-1991 гг.)
Поколение Y, Миллениалы (Ксениалы - 1977-1984, Миллениалы - 1985-1990, Поколение Y - 1991-2000)	Герой	1982-2000 (18)	Террористические акты (2001 г.) Война с терроризмом (2001-н.в.) Мировой экономический кризис (2007-н.в.)
Поколение Z (Поколение Z - 2001-2003, Хоумлендеры - 2004-2009/12)	Художник	2001-2016 (15)	Развитие интернета (2013-н.в.) Смартфоны
Поколение Alpha	Пророк	2017-наше время	Пандемия коронавируса

В современном мире образовательное интерперсональное пространство – это представители поколений X, Y, Z, Alpha. Кратко остановимся на их характеристиках. В основу положим анализ личности через призму структурно-функциональной концепции личности, предложенной профессором, доктором психологических наук В.В. Козловым в интегративной психологии: персона, интерперсона, трансперсона и личностной индивидуализации – ксиологизации в соответствии с картографией духовности, представленной нами выше в функционально-матричной структуре духовной личности [3]. За основу примем парадигмальную мета систему доктора философских наук А. И. Макарова «Философия поколений».

Поколение X. Поколению X (1965-1981) сейчас примерно от 42 до 59 лет. Если говорить о людях, рождённых и живущих в России, то часть из них застала развал СССР, дефолт и 90-ые годы в сознательном возрасте. Эти факты оказали значительное влияние на их мировоззрение. Большинство представителей поколения X смогли пережить этот этап и адаптироваться к реалиям современности.

В материальном пространстве личности поколение X последовали моде на красивое рельефное тело, здоровый образ жизни, застали начавшейся с 2000 года рост экономики. Представители этого поколения являются активными

пользователями банковских карт, мобильных приложений, некоторые из них открывают брокерские и инвестиционные счета. Вместе с тем, не доверяя цифровым технологиям на 100%, предпочитают хранить наличные средства.

Поколение X, чтобы полностью покрывать потребности своей семьи, активно пользуется как ипотечными и автомобильными программами кредитования, так и кредитными картами. Они менее бережливы, чем предыдущие поколения, в котором многие вещи покупались однажды и на всю жизнь. Социальная сфера личности поколения X опирается на традиционные семейные ценности, предпочитая коммуникацию в офлайн-формате. В большей степени трудятся в сфере непосредственного взаимодействия в режиме созидания ближайшего будущего. Заботятся об образовании своих детей. Духовная составляющая интегрирует традиционные и новые системы познания мироустройства. Информацию получают с телевизионных экранов и из сети интернета. Относятся к интернет-информации критически. В большей степени в процессе принятия информации доверяют знакомым и собственному опыту.

В отношении предыдущего поколения испытывают что-то среднее между уважением и скепсисом. Конфликт жизненных парадигм: парадигма коллективизма, парадигма индивидуализма обуславливают разные модели поведения, основанные на поколенческих стратегиях.

В начале поколения X мир не был так динамичен. Человек был рад «прописаться» в свою нишу, приняв решение и сделать выбор, обрести тот или иной интегративный статус на всю жизнь. Жизнь поколения X вписалась в две парадигмы: наёмный труд и предпринимательство. И оказалась в эпицентре кризиса когнитивного диссонанса Кризис когнитивного диссонанса – это когда одновременно два парадигмальных условия входят в сознание. И у представителей данной поколенческой интерперсоны возник парадокс адаптации и выбора.

Поколение Y. Поколению Y (1982-2000) сейчас примерно от 24 до 42 лет. Поздние миллениалы родились на стыке двух тысячелетий. Представляют собой современную молодежь. Особенность миллениалов в том, что большинству из них не пришлось адаптироваться под быстро движущийся прогресс в информационных технологиях, который они познали и освоили с детства. Предыдущие поколения в большинстве своем имели профессии в сфере производства. Сфера Я-материальное: миллениалы увеличивают расходы на развлечения и путешествия. Доля наличных средств в транзакциях и сбережениях у миллениалов заметно ниже, чем у иксов и бумеров.

Я-социальное: поколение Y предпочитают управленческий труд, в формате свободного менеджмента (фрилансеры), открывают свой бизнес. Отношение к старшему поколению часто скептическое, поскольку возрастает разрыв в мировоззрении: жить для себя вместо жизни для общества и следующих поколений.

На пенсию поколение Y начнет выходить в 2044–2065 годах. Однако они не надеются на достойную пенсию от государства (по всему миру заметен

демографический кризис, когда новому поколению все сложнее содержать предыдущее), поэтому заинтересованы в самостоятельных инвестициях. Одним из важнейших факторов, почему миллениалы стали активно инвестировать – развитие брокерских услуг и технологий в банковской сфере в целом. Сейчас для открытия брокерского счета порой достаточно мобильного приложения, чем миллениалы активно пользуются.

Особенность эпохи поколения Y: к нему принадлежат наиболее молодые миллиардеры мира Цукерберг и Дуров. Никогда прежде молодые люди с нуля не имели возможность так быстро заработать колоссальное состояние, независимо от степени их гениальности. По мнению профессора, доктора философских наук Макарова А. И. «структура поколений закладывается в формативные годы, исторические события, появляется иная среда, в которую входит мир и в которой молодёжь начинает жить. Например, поколение Y училась жить в период распада СССР – это историческое событие и культурный тренд 60-десятников XX века. У представителей поколения Y акцент развития на внутренний мир. Они отстроили свои паттерны поведения. В их сознании ещё есть будущее, поэтому они прогрессисты и достигаторы». Их родители в этот момент были в состоянии когнитивного диссонанса, обусловленного принятием двух парадигм [7]. Y-ки стремятся к своей власти, игнорируя власть других.

Поколение Z. Поколению Z (2001-2016) сейчас примерно от 8 до 24 лет. Поколение Z растет в период развития шеринга (англ. sharing) – совместного потребления. Вполне возможно, что в будущем это повлияет на их инвестиционное поведение. Вместо покупки автомобиля они будут пользоваться каршерингом, квартиры не покупать, а арендовать – свободные деньги, скорее всего, будут уходить на инвестиции. В целом, генерация Z более ориентирована на защиту окружающей среды, что породило инвестиционный метод ESG (Environmental, Social, Governance): экологические, социальные и управленческие факторы; который основан на определении и оценке рисков и возможностей данных факторов в долгосрочной перспективе.

Это первое поколение цифровой формации. Они живут вне истории, они живут в культуре (профессор, д. ф. н. А. И. Макаров). У представителей поколения Z нет футуристического начала в мышлении, у них сразу в 17–18 лет панические атаки по поводу конечности жизни. В этом смысле их стратегическая разметка сознания выстроена в отрезке «здесь и сейчас». Два страха вызывают панические атаки – танатофобия (страх смерти) и страх сойти с ума [7].

Это поколение лингвистически справилось с преодолением наличия факта смерти: например, в СМС не ставят знак «точка». Это воспринимается как смерть, конец. Это поколение, не принимающее решений. Если вы приняли решение, вы закончились, вас больше нет [7]. У представителей поколения Z ответственность перетекает в ситуативно-случайное обстоятельство. Лингвистически это выглядит примерно так: коммуникатор не пришёл на встречу и на вопрос: «Ты где?», Z-ет отвечает: «Ой (классическое начало с этого междометия), так случилось (глагол, который обобщил всё, но не персональное

действие самого человека). То есть это, не я, это мир помешал встретиться. Категория «совесть» нивелирована. Есть культурная память (язык и продукты, в том числе медиапродукты), но она не осознанная. Очень слабая рефлексия, так как еще не выросли духовные учителя этого поколения [7].

С Z-ми прямое классическое воспитание деструктивно. Для этих людей классический раппорт (отзеркалить пантомимику, кивать, повторить фразу в форме привычного для Y. Клише: «я правильно вас понял?», «Вы это имели в виду?» и т. п.) не работает. У них «встроится в vibe» — это применить сонастрой коммуникатора. Например, пошутить с преподавателем, что не приемлемо для поколений X и Y — это особый раздел в цифровой и игровой коммуникации. Поздние Z-ты уже не приемлют юмор и иронию. Для них – это скрытая агрессия. Мир Z – это мир мечты для Y, который пока для них остаётся мечтой. Но некоторые из них уже адаптировались.

Некоторым X-ам и многим Y-ам свойственно сопротивление социальной власти, а Z-ты ориентированы на игнор, меланхоличный романтизм. Режим индивидуальной экологии. У поколения Z вместо профессионализма, есть понятие призвание. Это не труд, не наращивание умений и навыков, это дар, который поколение Z учится распознавать, или вспоминать когда-то утерянные обычные умения. Их не интересуют skillsы, их интересуют супер-возможности, или как мы говорим в научном контексте – мета-навык. У них отсутствует стратегия «исправлять» ошибки прошлых поколений, как предполагали авторы теории поколений У. Штраус и Н. Хау, у Z-ов стратегия «игнорировать», «отменять» [7]. Представителям поколений X и Y это очень трудно понять, тем более принять. Однако, их желание и невозможность получить всё и сразу – супер-возможность, которая приводит к высоким показателям роста личностной тревожности, уныния, депрессивных и суицидальных проявлений. Для Z-ов важно не просто что-то решить, в первую очередь им важно прочувствовать.

В решении данных социально-психологических задач важна оптимальная среда здоровой конструктивной интеграции субъектов образования всех поколений.

Поколение Alfa. Поколению Alfa (2017-по настоящее время) сейчас до 6 лет.

В качестве анализа соотношения влияния информационной и обыденной сред на индивидуальное свободное сознание разных поколений мы сделали статистический срез пребывания людей в разных социальных сетях (рисунок 1, 2). подробно проанализировали самый популярный в России социальный контент - ВКонтакте.

Статистика посещений за день с учётом возрастной дифференциации и соотношения проявленности обыденного и цифрового индивидуального свободного сознания представлена в таблице 2.



Рисунок 1. Статистический срез



Рисунок 2. Статистический срез

Соотношение включённости в цифровое пространство индивидуального свободного сознания

Таблица 2

Название поколения	Возраст	Количество посещений цифрового пространства за единицу времени (за сутки)	Процентная «включённость» в интернет-пространство Соотношение активности ИЦС/ИОС	Соотношение проявленности индивидуального обыденного/цифрового сознания
Поколение X	1964 - 1983	13,6	1/6	ИОС 6 раз больше ИЦС
Поколение Y	1983 - 2003	48,2	1/1	Соотношение ИОС и ИЦС приблизительно равно
Поколение Z	2003 - 2016	82,5	5/1	ИОС 5 раз меньше ИЦС
Поколение Alfa	2016 - ...			

Исходя из анализа соотношений проявленности индивидуального обыденного/цифрового сознания в контексте конкретных поколений, можно строить прогнозы на взаимодействие между представителями разных поколений.

У поколений X и Y чувство опасности напрямую связано с включённостью в информационное пространство жизни: индивидуальное обыденное сознание реагирует на дисбаланс:

- В конкретной персональной (материальной) сфере личности – навыки взаимодействия с информационным материальным миром, например, активировать программное обеспечение интернет-устройств, подключить (загрузить) специальные приложения для оптимизации материального жизненного пространства (интернет-магазины, виртуальные услуги и т. п.), пользование цифровыми способами управления финансами.

- В конкретной интерперсональной (социальной) сфере личности – навыки эффективной коммуникации в информационном поле, особенно с людьми младшего поколения.

- В конкретной трансперсональной (духовной) сфере личности – чаще всего представители данного поколения отождествляют себя с конкретной теологической концепцией мироустройства. Устойчивый консерватизм задерживает гибкость синтезировать и осознавать новые гипотезы и принимать их проверку математическим методом доказательств, или способами без включения привычного сенсорного принятия (не вижу, не слышу, не чувствую). В их представлении духовный мир – это неведомая субстанция, принятая на веру в форме определённой религиозной конфессии.

Результат реагирования: чрезмерная экстравертированность, безапелляционность в истинности своих убеждений, ситуативная агрессивность.

Компенсаторные действия: создание материального мира в обыденном пространстве, накопительство; акцентирование на материальных благах, в том числе еде, одежде, хозяйственно-бытовых условиях; телесно-ориентированные желания; вынужденное принятие способов коммуникации в социальных сетях, мессенджерах, агрессивное реагирование на необходимость применять способ письменной экспресс-коммуникации; ориентир морально-нравственных поведенческих моделей на образцы героев из прошлого, низкий уровень потребности к изучению новых форм и систем мироустройства.

Результатом могут быть ауто-агрессивное поведенческое реагирование: бессмысленность существования и непонимание, что делать; например, разочарование в детях, как продолжении отождествления с собой.

У поколений Z, Alfa чувство опасности напрямую связано с включённостью в обыденное пространство жизни: индивидуальное обыденное сознание реагирует на дисбаланс:

- В конкретной персональной (материальной) сфере личности – навыки прямого взаимодействия с материальным миром, например, создать материальное пространство своими руками: изготовить одежду, вырастить урожай, приготовить еду, построить жилище, развести огонь, провести электричество, обеспечить водоснабжение и т. п.

- В конкретной интерперсональной (социальной) сфере личности – навыки эффективного конструктивного общения с людьми, особенно противоположного пола, людьми старшего поколения.

- В конкретной трансперсональной (духовной) сфере личности – чаще всего представители данного поколения не отождествляют себя с конкретной теологической концепцией мироустройства. В их представлении духовный мир – это синтез фантазийной, сказочной, анимационно-мультипликационной информации.

Результат реагирования: интровертированность, личностная тревожность.

Компенсаторные действия: создание материального мира в цифровом пространстве; астенические, универсальные для обоих полов сексуальные телесные формирования; отсутствие телесно-ориентированных желаний; общение и взаимодействие с другими людьми в социальных сетях мессенджерах в основном посредством письменной коммуникации; отождествление себя с анимационными героями; перенос образов и черт характера в формат обыденной жизни (создание реального костюмированного анимэ-образа, подражание моделям поведения).

Результатом могут быть неосознанные агрессивно-поведенческие проявления, например, нанесение тяжёлых телесных повреждений, суицидальные действия с уверенностью в том, что всё закончится хорошо, подобно тому, как это трансформационно происходит в виртуальной компьютерной игре или фантазийном фильме.

Анализ проблемного поля в сфере обеспечения безопасности синтеза обыденной и цифровой реальности даёт возможность предположить, как оптимизировать и внедрить в общий поток жизни, объединить конструктивные умения всех поколений и увеличить степень ресурсности человечества в целом.

С одной стороны, важно понять, что в современном мироустройстве любая жизненная ситуация – это урок, который важно проживать без вреда жизни и здоровью для себя и окружающих. С другой стороны – необходимо осознавать, что субъект-субъектные отношения – это настоящая коммуникация равно значимых по результату осознанности субъектов: одновременно каждый друг для друга – это учитель, и каждый в конкретном коммуникационном формате – ученик. Даже, если это взрослый и младенец, преподаватель и студент, мужчина и женщина.

С одной стороны, опыт прошлого – это знания, умения, навыки, которые передаются из поколения в поколение в определённую единицу времени, с другой стороны приобретение нового опыта может вообще не зависеть от компетентностной базы современного человека. Например, дошкольник эмпирически освоил владение современным телефоном, не имея никаких основ технических и математических знаний. При этом он может показать, как пользоваться телефоном опытному физику – взрослому человеку.

Апробация жизненных гипотез может строиться на классической научной методологии, или на динамике улучшения качества жизни без вреда жизни и здоровью своему и окружающих. Например, осознание и принятие к действию некоторых психологических технологий нивелирует чувство обиды, злости, повышает жизненный тонус, придает силы, обеспечивает радостное проживание, повышает стрессоустойчивость.

Начало наших исследований, уже сегодня, обуславливает внесение трансформационных изменений образовательного контекста в процессе психолого-педагогического взаимодействия родителей, педагогов, наставников.

Мы предлагаем, тезисно, модель оптимизации образовательного процесса.

Во-первых, обеспечить модульное образование для всех поколений с учётом возрастных и индивидуально-личностных особенностей. В этом контексте важно радикально пересмотреть подход к процессу образования, переведя его из маркетинговой категории – оказания образовательных услуг, в категорию «получения высшего блага» для максимального раскрытия человеческих возможностей как педагогов и наставников, так и воспитанников и обучающихся.

Во-вторых, образовательные модули должны содержать методологические концептуально-целостные модели, которые обеспечивают полноценное понимание и принятие мироустройства с разных точек зрения, а в дальнейшем способствуют каждому субъекту формировать собственную картину мира без нанесения вреда жизни и здоровью своему и окружающих.

В-третьих, наполнить содержание результата образовательных модулей не только показателями достижений тех или иных skills, а оценкой

физиологического и психологического здоровья и достижения состояния счастья как основы жития человека на земле.

Предлагаем перечень основных образовательных модулей и институтов:

- Развитие интеллекта, рефлексии, чувствования, интуиции.
- Здоровье и гигиена: физиологическая, душевная, духовная как в быденном, так и в информационном поле жизни
- Философско-теологические концепции как стратегическая парадигмальная система ориентации миропонимания и на основе этого способность конструктивного преобразования себя.
- Институт родительства как адаптационная система между поколениями.
- Институт советников. Это особый кластер специалистов, которые могут курировать «как умный travel», компетентны в семантике сознания разных поколений – так называемых кодов поколений [7].
- Академия ксиологии как система выбора меры для сотворения счастливого пространства.

В-четвёртых, обязательным образовательным модулем является родительско-педагогическое образование. Родительскую компетентность (от рус. Род — предок, родоначальник и лат. competens — соответствующий, способный) мы будем понимать, как способность личности к передаче изначального родового опыта. Родительская компетентность — это:

1) важная ступень к принятию социально-психологического статуса – Родитель: человек, способный родить и передать опыт и наследие предков своим детям и потомкам;

2) наиболее оптимальный уровень знаний о системе передачи родового опыта предков;

3) определенная системная организация сознания, психики родителя, включающая, как минимум, следующие части (компоненты):

— образ родового начала в соответствии с мировосприятием и мироустройством системы родовой ценности и культуры;

— направленность, социально ориентированные мотивы на воспитание счастливого человека, способного, сохраняя наследие предков, передавать его последующим поколениям, адекватно внося наработанные в процессе жизни новообразования в соответствии с изменениями окружающего мира;

— особенности осознания родительских целей и задач;

— отношение к детям и потомкам как человеческой ценности земной цивилизации;

— отношение к себе как родителю детей и прародителю потомков;

— особенности родительской саморегуляции, креативность в вопросах развития формирующейся личности и воспитания подрастающего поколения;

— родительский интеллект;

— родительская эмоциональность, ее особенности и проявления;

- представление о важности родительских функций;
- осознание того, какие родительские качества важно развивать у себя;
- представление о своем родительстве в общесемейном социуме.

Родительская компетентность — это свойство личности, обладающей отдельными компетентностями, система, включающая отдельные компетенции:

- исчерпывающие знания о родительстве;
- умение разобраться в любом нестандартном вопросе, относящемся к системе формирования и развития личности ребёнка, подростка, юноши;
- умение и способность объяснить явления, связанные с воспитательными задачами;
- способность точно анализировать и оценивать пути и способы решения проблемных воспитательных ситуаций.

Нами проведён социологическое исследование по проблеме анализа личности успешного родителя (приложение 1).

Таким образом, интеграция потенциалов поколений в реалиях современного мира требует управленческого сопровождения. Развитие ответственности и осознанности – ключевой фактор понимания принципов мира SHIVA: основной из которых «жизнь не просто «здесь и сейчас», а в мгновении. Навык интегрировать из разноформатного семантического поля сознания элементы для осознанного обеспечения личностного баланса и принятия решений, каким образом оптимально действовать (бездействовать).

Вывод по главе

В данной главе мы рассмотрели реалии современного мира в контексте обыденной и цифровой реальности. Важность осознанности личной ответственности за всё, что происходит в жизни – это необходимое обретение личности в процессе её становления и дальнейшее совершенствование. AFC-качества (Adaptability, flexibility, Creativity): адаптивность, гибкость и креативность.

Библиографический список

1. Литке, С.Г. Фастович Г.Г., Шабаров А.В. Классические и альтернативные формы действия руководителя в принятии управленческих решений / С.Г. Литке // Право и государство: теория и практика. — 2024. — № 1(223). — С. 33–34. — ISSN: 1815–1337.
2. Литке, С.Г. Ксиология как научная система познания высшего / С.Г. Литке // В сборнике: Мир человека. Материалы ежегодной конференции. Под общей редакцией В.В. Игнатовой. Красноярск, 2021. С. 18-20.
3. Литке, С.Г. Социально-психологическая компетентность как метасистемное новообразование профессионального саморазвития / С.Г. Литке // Профессиональное самоопределение молодежи инновационного региона: проблемы и перспективы: сборник статей по материалам всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 23–27 ноября 2015 года. – Красноярск: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-инновационный центр», 2016. – С. 198-202.

4. Литке, С.Г. Осознанность в пространстве интеграционной культуры / С.Г. Литке // Методология современной психологии : Сборник, Ярославль, 09–10 апреля 2016 года / Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского. Том Выпуск 6. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2016. – С. 170-178. – EDN WMXOTT.

5. Учителя человечества : Учебно-практическое пособие. – Челябинск : ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2023. – 464 с. – ISBN 978-5-93162-743-4. – EDN JLSPDE.

6. Теория поколений. <https://ru.wikipedia.org/wiki/>

7. Философия поколений.

https://www.youtube.com/watch?v=UZW6_BKQXho

**Сибиркина А.Р.,
Лихачев С.Ф.,
Гилев И.Ю.,
Мулюкова О.Н.**

ГЛАВА 6. КАЧЕСТВО АТМОСФЕРНОГО ВОЗДУХА КАК ОСНОВА ЭКОЛОГИЧЕСКОЙ БЕЗОПАСНОСТИ

Современное общество достигло уровня, когда социально-экономическое развитие государства необходимо рассматривать в непосредственной взаимосвязи с качеством окружающей среды. Острота проблемы сохранения качества окружающей среды, взаимосвязи природы и общества в широком смысле, выходит за границы минутных интересов общества, переносит акцент в плоскость учета интересов как нынешнего, так и будущих поколений. Проблема оздоровления и охраны окружающей среды в условиях антропогенного воздействия является одной из наиболее острых социально-экономических проблем современности [1]. А одной из самых серьезных экологических угроз для здоровья человека является загрязнение воздуха. По данным Всемирной организации здравоохранения (ВОЗ) загрязнение приземного атмосферного воздуха, приводит к развитию сердечно-сосудистых, респираторных и онкологических заболеваний, так в 2019 г. было зарегистрировано 4,2 миллиона случаев преждевременной смерти как городского, так и сельского населения в мире. Смертность обусловлена воздействием различных видов загрязняющих веществ, следовательно, за счет мер по снижению уровня загрязнения воздуха можно уменьшить бремя таких болезней, как инсульт, болезни сердца, рак легких и хронические или острые респираторные заболевания, включая астму [2].

Проблема оздоровления и охраны окружающей среды в условиях антропогенного воздействия является одной из наиболее острых социально-экономических проблем современности [1]. Каждая страна сама определяет и внедряет меры для уменьшения воздействия загрязнений атмосферного воздуха на здоровье населения, например, за счет инвестиций, стимулирующих развитие более экологически чистых видов транспорта, повышение энергоэффективности зданий, электроэнергетики и промышленного производства, а также совершенствование систем удаления муниципальных отходов [2].

Одним из проектов в России является национальный проект «Экология», который объединяет 11 федеральных программ, нацеленных на развитие России до 2024 года [3]. Национальный проект «Экология» появился после указа президента о национальных целях в 2018 году, который стал продолжением майских указов 2012 года. В названии проекта термин «экология» не имеет отношения к науке экология, он создан для решения экологических проблем и употребляется в значениях близких к понятию охрана окружающей среды.

Главная цель национального проекта «Экология» – снижение негативного

воздействия на окружающую среду. К задачам проекта можно отнести комплексные мероприятия по снижению выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух в крупных промышленных центрах, включая города Братск, Красноярск, Липецк, Магнитогорск, Медногорск, Нижний Тагил, Новокузнецк, Норильск, Омск, Челябинск, Череповец и Читы, с учётом сводных расчётов допустимого в этих городах негативного воздействия на окружающую среду. Не менее важной задачей является формирование комплексной системы обращения с твёрдыми коммунальными отходами, включая ликвидацию свалок и рекультивацию территорий, на которых они размещены, создание условий для вторичной переработки всех запрещённых к захоронению отходов производства и потребления и др.

На территории Челябинской области национальный проект «Экология» реализуется в рамках 5 региональных проектов. Проводится комплексная работа по улучшению экологической обстановки в регионе [4].

В 2018 году разработаны и утверждены Комплексные планы мероприятий по снижению выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух для Челябинска и Магнитогорска сроком реализации до 2024 года, которые актуализированы сроком реализации до 2026 года. Актуальная версия Комплексных планов включает в себя 105 мероприятий по снижению выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух, из которых 65 мероприятий промышленных предприятий по городу Челябинску и 31 мероприятие по городу Магнитогорску.

Значимым событием для г. Челябинска явилось завершение в 2021 году рекультивации Челябинской городской свалки площадью 74 га, которая находилась менее чем в 1 км от жилых зданий и в 2 км от реки Миасс. На свалке за период с 1949 по 2018 годы было накоплено мусора объемом 17,5 млн. куб. м, высотой 40-45 м. Провести рекультивацию свалки, которая выработала свой ресурс ещё в середине 1980-х годов, планировали ещё в 1993-го. Фактически к работам по консервации объекта приступили только в 2019 году, в рамках федерального проекта «Чистая страна» национального проекта «Экология». Рекультивация предусматривала три этапа – подготовительный, технический и биологический, последний рассчитан на 15-20 лет и предусматривает посев многолетних трав, в результате чего на месте свалки должен появиться зелёный холм. На реализацию проекта потратили 4,5 миллиарда рублей, и, как отметил Президент Российской Федерации В. В. Путин: «Эти деньги пошли на обеспечение фундаментальных интересов жителей, на обеспечение сохранения их здоровья, создание благоприятной среды. На это не жалко денег». Свалка давала 64 тыс. т выбросов в атмосферу города в год и благодаря рекультивации улучшилось качество жизни для более 1 млн. человек, на 30% сократились выбросы вредных веществ в атмосферу города, полностью прекратились сбросы вредного фильтрата в реку Миасс.

По итогам 2020 года в России было ликвидировано 12 несанкционированных свалок в границах городов и десять опасных объектов

накопленного вреда окружающей среде. В 2021 году в рамках «Чистой страны» планировалось провести работы по рекультивации еще 22 старых свалок, а также ликвидации несанкционированных мест захоронения ТКО в 15 регионах РФ. Проект по рекультивации свалок будет продолжен в городах области, запланированы работы по рекультивации свалок в Магнитогорске. По словам Губернатора Челябинской области А. Л. Текслера наряду с Магнитогорском рекультивацию свалок в ближайшее время должны провести в Златоусте, Карталах, Троицке, Миассе и Верхнем Уфалее. Работы будут выполнены также в рамках национального проекта «Экология», на реализацию этих мероприятий предусмотрено более 143 млн. рублей из федерального. В целом на рекультивацию указанных свалок потребуется около 225 млн. рублей с привлечением средств трех уровней бюджета – федерального, регионального и местного. Всего к 2024 году планируется ликвидировать 191 несанкционированную свалку и рекультивировать 88 наиболее опасных объектов накопленного вреда.

В современном мире значительное воздействие на окружающую среду оказывает транспорт, поскольку является основным потребителем энергии и сжигает большую часть мировой нефти. В структуре выбросов транспортного комплекса страны на долю автомобильного транспорта приходится более 90 % суммарного объема (без учета трубопроводного транспорта) [5]. Загрязненность окружающей среды городов токсическими веществами ведет к обострению многих хронических болезней, прежде всего сердечно-сосудистых и легочных (атеросклероз, туберкулез, хронический бронхит, пневмония, рак легкого, бронхиальная астма и др.), заболеваниям нервной и иммунной систем, желудочно-кишечного тракта и др. Изучая влияние различных фракций взвешенных частиц воздушной среды на уровень болезней органов дыхания, установили, что на заболеваемость хроническим бронхитом более всего влияют частицы размером от 0,1 до 5 мкм [5]. Наиболее опасными выбросами являются основные компоненты выхлопных газов – углекислый газ, оксиды азота, частицы взвешенных веществ и вещества, обладающие канцерогенным эффектом – бенз(а)пирен и формальдегид. Эти вредные вещества могут проникать в организм человека через дыхательные пути, вызывая различные заболевания и проблемы со здоровьем. Загрязнение автомобильным транспортом оказывает воздействие по нескольким направлениям: глобальное потепление, загрязнение воздуха, воды и почвы, влияние на человеческое здоровье [6]. В последние годы наметилась неблагоприятная динамика к росту выбросов в связи с заметным ростом автопарка, в частности, легковых автомобилей, несмотря на повсеместный переход на более качественное моторное топливо и увеличение доли импортных транспортных средств [5]. Для уменьшения негативного воздействия транспорта на экологическую обстановку в двух крупнейших городах области в 2021 году за счет средств федерального бюджета приобретено для города Челябинска 157 автобусов, работающих на газомоторном топливе, и 10 трамвайных вагонов для города Магнитогорска.

Планируется, что к 2025 году совокупный объем выбросов в атмосферный воздух в городе Челябинске будет снижен на 0,529 тыс. т (0,25 % от уровня 2017 года), за счёт мероприятий по снижению выбросов от объектов транспортной инфраструктуры.

Процесс урбанизации остановить невозможно, но можно регулировать. Изменить ситуацию в мегаполисах можно только при наличии грамотной системы стратегического планирования [7]. Для реализации мероприятий по улучшению экологической обстановки в городах Челябинской области, по поручению Губернатора Челябинской области, Министерством экологии Челябинской области ведется работа по заключению соглашений о взаимодействии между Правительством и предприятиями Челябинской области до 2025 года. В рамках соглашений в работу вовлечены предприятия 17 городов области (Аша, Копейск, Усть-Катав, Катав-Ивановск, Коркино, Сатка, Южно-Уральск, Златоуст, Карабаш, Миасс, Кыштым, Челябинск, Снежинск, Трехгорный, Пласт, Озерск, Сим) и заключены соглашения с 33 предприятиями. Общая сумма планируемых инвестиций по заключенным Соглашениям составит 19,556 млрд. рублей. Основная цель соглашений осуществление мероприятий по снижению выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух, снижению сбросов загрязняющих веществ в водные объекты, мероприятия, направленные на совершенствование системы обращения с отходами и озеленение территорий. В рамках заключенных Соглашений предприятия обязуются провести техническое перевооружение, установить дополнительное оборудование для пылеподавления, модернизацию аспирационных систем, вывести из эксплуатации устаревшее оборудование и заменить на новое со сниженным расходом топлива, оптимизировать режимы работы оборудования, перевести котельные на газ, осуществлять мониторинг водных объектов, контроль качества сточных вод, внедрять установки обеззараживания сточных вод, модернизировать очистные сооружения, проводить рекультивацию нарушенных земель и объектов размещения отходов, утилизацию отходов производства, выводить из эксплуатации карьеры, осуществлять мероприятия по озеленению территории промышленных предприятий.

Анализ динамики уровня валовых выбросов загрязняющих веществ в атмосферу Российской Федерации с 2000 по 2018 гг. на основании данных Федеральной службы государственной статистики (Росстат) показывает, что в целом по стране масса выброшенных веществ в 2018 г. приблизительно соответствуют уровню выбросов 2000 г. При этом период в 2001-2008 гг. характеризовался заметным увеличением поступления загрязняющих веществ, как от стационарных, так и передвижных источников. Однако затем наметилась устойчивая тенденция к снижению техногенного воздействия на атмосферу в основном за счет стационарных источников с минимальными значениями эмиссии, приходящимися на 2014-2016 гг. Данная ситуация обусловлена переходом части предприятий на более современные оборудование и технологии, в том числе и в отношении природо- и ресурсосбережения. Кроме

этого, экономический кризис 2014-2015 гг., вероятно, привел к сокращению производственных мощностей ряда предприятий. В итоге в Магнитогорске в 2018 году уменьшились концентрации бенз(а)пирена по сравнению с 2017 годом, что поспособствовало снижению уровня загрязнения атмосферного воздуха с «очень высокого» до «высокого» [5].

Безопасность окружающей среды является обязательным условием устойчивого общественного развития [8]. Безопасность окружающей среды обеспечивается реальными мероприятиями, реализуемыми предприятиями Челябинской области. В частности на ПАО «Ашинский металлургический завод» для снижения расхода природного газа и осуществления непрерывного контроля выбросов загрязняющих веществ проведены капитальные ремонты, изменения конструкций и технологий; на ООО «Усть-Катавский гранитный карьер» проведена рекультивация отвала вскрышных пород; на АО «Усть-Катавский вагоностроительный завод имени С.М. Кирова» заменены воздухопроводы и системы фильтрации вредных веществ в гальваническом цехе; на АО «Магнезит» выведен из эксплуатации Березовский карьер; на ООО «Завод КАЗ» выполнен монтаж рукавных фильтров; на АО «Саткинский чугуноплавильный завод» выполнен ремонт аспирационно-технической установки грохота в цехе вторичной переработки и отгрузки; на ООО «Златоустовский металлургический завод» проведено техническое перевооружение существующей газоочистки электросталеплавильного цеха № 2 и установлен новый дымосос; на ООО «Автомобильный завод Урал» проведена замена существующих установок очистки газов на более высокоэффективные с использованием фильтрующего материала на источниках выбросов (миксеры и электродуговые печи литейного производства); на ООО «СЛК Цемент» установлена пылеулавливающая наклонная гофра при ссыпке известняка на склад и начато применение водяного орошения при разгрузке клинкера в бункера; на АО «Катавский цемент» организовано ультрафиолетовое обеззараживание сточных вод на очистных сооружениях предприятия, установлены дополнительные фильтровальные колонны и дополнительное оборудование очистки на основе коагулянта полиоксихлорида алюминия; на АО «Копейский машиностроительный завод» выполнено техническое перевооружение литейного цеха, сокращен объем захоронения промышленных отходов, из состава промышленных отходов извлечен песок хромитовый; на ФГУП «Российский Федеральный Ядерный центр всероссийский институт технической физики им. Е.И. Забабахина» модернизированы очистные сооружения и рекультивирован объект размещения отходов «Шлам очистки емкостей и трубопроводов от нефти и нефтепродуктов»; на ФГУП «Приборостроительный завод» завершено строительство общезаводских очистных сооружений; на АО «Челябинский завод металлоконструкций» модернизирована система приточно-вытяжной вентиляции производственного цеха № 8, выполнен перевод на водорастворимые антикоррозийные покрытия изготавливаемых металлоконструкций; на ООО «Донкарб Графит» проведена

модернизация вентиляционного, аспирационного оборудования и пылегазоочистных установок; на АО «Конар» в рамках проекта «Современные кузнечные технологии» проведено мероприятие по озеленению территории; на АО «Южуралзолото Группа Компаний» завершено строительство циклично-поточного ленточного конвейера для транспортировки руды; на АО «Агрегат» приобретены индукционные печи для выплавки алюминия и чугуна с замкнутой системой охлаждения взамен устаревшего комплекса с проточным охлаждением, заменено устаревшее пылеулавливающее оборудование; на АО «Челябинский цинковый завод» запущены в промышленную эксплуатацию установки флотации цинковых кеков; на ПАО «Мечел» на основании рекомендаций экологического аудита, проводятся мероприятия направленные на исключение сброса сточных вод, повышена замкнутость оборотного цикла водоснабжения прокатного цеха, выполнен переход на бессточную систему водоснабжения, прекращены сбросы ливневых вод в коллектор, модернизирована система сбора, вывоза и утилизации конденсата коксового газа, модернизирована градирня № 2; на АО «НПО Электромашина» проводится модернизация системы водоснабжения и водоотведения; на ПАО «Фортум» сформирована и согласована схема теплоснабжения города Челябинска с целью перевода ТЭЦ-2 на использование природного газа в качестве основного вида топлива, выполнена прокладка газопровода на линейной части, выполнен уход от сжигания бурого угля на Челябинской ТЭЦ-2 в качестве основного топлива. Все перечисленные мероприятия, проведенные на предприятиях Челябинской области, направлены на реализацию стратегии охраны, окружающей в мегаполисах через реализацию принципа устойчивого развития через экологизацию экономики городов, совершенствование механизмов управления и контроля в области охраны окружающей среды, становление действенной системы экологического мониторинга.

Мониторинг состояния и загрязнения атмосферного воздуха проводится в рамках подсистемы государственного мониторинга состояния и загрязнения окружающей среды в порядке, установленном Положением о государственном мониторинге состояния и загрязнения окружающей среды, утвержденным Постановлением Правительства Российской Федерации от 6 июня 2013 г. № 477 [9]. В соответствии с Постановлением Правительства Российской Федерации [9] государственный мониторинг проводится на основе государственной системы наблюдений, включающей в себя стационарные и подвижные пункты наблюдений за состоянием окружающей среды.

Организация сети наблюдений за загрязнением атмосферного воздуха в городах и населенных пунктах на территории Российской Федерации осуществляется в соответствии с положениями:

- Статьи 23 Федерального закона от 4 мая 1999 г. № 96-ФЗ «Об охране атмосферного воздуха» [10];

- ГОСТа 17.2.3.01-86 «Охрана природы. Атмосфера. Правила контроля качества воздуха населённых пунктов» [11];

- Приказа Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации от 30.07.2020 № 524 «Об утверждении требований к проведению наблюдений за состоянием окружающей среды, ее загрязнением» [12];

- Приказа Министерства природных ресурсов и экологии РФ от 18 февраля 2022 г. № 109 «Об утверждении требований к содержанию программы производственного экологического контроля, порядка и сроков представления отчета об организации и о результатах осуществления производственного экологического контроля» [13];

- Приказа Федеральной службы по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды от 17 марта 2014 г. № 111 «О введении в действие РТ 14-2012 Типовой табель средств измерений и оборудования для производства наблюдений в области гидрометеорологии и мониторинга окружающей среды, её загрязнения» [14].

Государственный экологический мониторинг загрязнения атмосферного воздуха на территории Челябинской области осуществляется силами Челябинского центра по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды – филиала ФГБУ «Уральское УГМС» на 8 стационарных постах в городе Челябинске, 5 постах в городе Магнитогорске и дополнительно на 3 постах, принадлежащих ПАО «ММК», 2 постах в городе Златоусте.

Государственная система наблюдений (ГСН) включает в себя государственную наблюдательную сеть, формирование и функционирование которой обеспечивается Федеральной службой по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды, а также территориальные системы наблюдений за состоянием окружающей среды, формирование и обеспечение функционирования которых осуществляется органами исполнительной власти субъектов Российской Федерации в установленном порядке. В настоящее время роль территориальных систем наблюдения, особенно в части осуществления мониторинга состояния и загрязнения атмосферного воздуха, значительно возрастает в связи с реализацией в субъектах Российской Федерации федерального проекта «Чистый воздух» в рамках национального проекта «Экология».

Создание и развитие системы мониторинга на территории Челябинской области велось совместно с Минприроды, Министерством цифрового развития, связи и массовых коммуникаций Российской Федерации, федеральным проектным офисом «Чистый воздух», промышленными предприятиями и научными учреждениями Южного Урала.

Развитие территориальной (региональной) системы мониторинга началось с 2018 года в результате Соглашения между Правительством Челябинской области и Росгидрометом, что позволило реализовать концепцию трехуровневой системы мониторинга загрязнения атмосферного воздуха Росгидромета, включающей станции и посты наблюдения федеральные, региональные и локальные, и построить систему, базирующуюся на требованиях федерального законодательства. Данная система развернута на базе подведомственного

учреждения Министерства экологии Челябинской области ОГКУ «Центр экологического мониторинга Челябинской области». Функционирование и развитие системы осуществляется за счет средств бюджета Челябинской области.

Город Челябинск, характеризующийся повышенными значениями индексов загрязнения атмосферы, высокой плотностью населения, проживающего в зоне влияния более 250 промышленных предприятий, стал местом реализации первого этапа системы мониторинга. Способность атмосферного воздуха к самоочищению зависит от ряда метеорологических параметров, к числу основных из них относятся: перемещение воздушных масс, инверсии, влажность, туманы [5], а г. Челябинск характеризуется наличием длительных периодов более 180 дней в году неблагоприятных метеоусловий. В рамках создания территориальной системы наблюдений за качеством атмосферного воздуха Министерством экологии Челябинской области еще в 2013 году приобретена первая передвижная автоматизированная лаборатория (ПЭЛ-1). В автоматическом режиме проводится отбор проб по 9 загрязняющим веществам, таким как оксид углерода, оксид азота, диоксид азота, диоксид серы, сероводород, аэрозольные частицы фракции РМ-10, РМ-2,5, аммиак формальдегид. В ручном режиме проводится отбор проб по 19 загрязняющим веществам, таким как пыль (взвешенные частицы), марганец, свинец, железо, никель, цинк, кадмий, медь, кобальт, магний, хром 6, бенз(а)пирен, фенол, серная кислота, фторид водорода, цианиды, бензол, о-, м-, п- ксилолы, нафталин. В 2017 году создано ОГКУ «Центр экологического мониторинга Челябинской области» путем реорганизации в форме выделения из ОГКУ «Центр гражданской обороны и защиты населения Челябинской области» в соответствии с распоряжением Правительства Челябинской области от 10.11.2016 г. № 634-рп «О реорганизации ОГКУ «Центр гражданской обороны и защиты населения Челябинской области». В том же 2017 году Министерством экологии Челябинской области приобретена вторая лаборатория контроля качества атмосферного воздуха (ПЭЛ-2), определяемые показатели – углерода оксид, азота оксид, азота диоксид, аммиак, серы диоксид.

В январе 2018 года ОГКУ «ЦЭМ» получило свидетельство об аккредитации Федеральной службы Россаккредитации, что позволило проводить исследования атмосферного воздуха и воздуха источников выбросов на 32 вещества, в 2023 году аккредитация подтверждена на 38 веществ. В том же 2018 году приобретено 2 стационарных поста наблюдения за качеством атмосферного воздуха, которые размещены по адресам: ул. Мамина, 19 Б (Тракторозаводский район), пр. Победы, 287, территория Областной клинической больницы № 3 (Курчатовский район).

В 2019 году подведомственным Росгидромету учреждением ФГБУ «НПО «Тайфун» разработан Проект территориальной системы (сети) наблюдений за состоянием окружающей среды на территории Челябинской области как составной части государственной системы (сети) наблюдений за состоянием

окружающей среды. В 2020-2021 годах в рамках реализации проекта ТСН приобретено 10 малогабаритных станций контроля качества атмосферного воздуха. В автоматическом режиме проводится отбор проб по 7 загрязняющим веществам – оксид углерода, диоксид азота, озон, диоксид серы, сероводород, взвешенные частицы РМ-10, РМ-2,5.

В целях обеспечения круглосуточного мониторинга за состоянием атмосферного воздуха, аналитического и экспертного сопровождения, необходимого для определения вероятных источников загрязнения атмосферного воздуха в 2021 году создан, и функционирует территориальный информационно-аналитический центр (ТИАЦ), обеспечено круглосуточное дежурство передвижного лабораторно-аналитического комплекса с дежурной группой пробоотбора, состоящей из ведущего-инженера (химика) и водителя.

Основными задачами ТИАЦ являются автоматизация сбора данных наблюдений со всех доступных на территории Челябинской области систем наблюдений за состоянием (загрязнением) атмосферного воздуха, оперативная обработка собранных данных наблюдений, анализ и представление данных мониторинга, а также результатов их обработки; предоставление органам власти и населению области своевременной и полной картины, характеризующей качество атмосферного воздуха на территории Челябинской области, посредством размещения указанной информации на Интернет ресурсе.

При подготовке информационной продукции для информирования заинтересованных лиц о результатах, полученных при мониторинге загрязнения атмосферного воздуха руководствуются положениями, прописанными в следующих документах: РД 52.04.667-2005 «Документы о состоянии загрязнения атмосферы в городах для информирования государственных органов, общественности и населения. Общие требования к разработке, построению, изложению и содержанию» [15], «Методики определения высокого и очень высокого загрязнения атмосферного воздуха», утвержденной приказом Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации от 17.02.2022 № 106 [16]. Согласно которым при определении уровня загрязнения атмосферы используются данные измерений концентраций не менее пяти загрязняющих веществ при количестве наблюдений не менее 500 за каждым загрязняющим веществом за календарный год на каждом пункте наблюдений при дискретном отборе проб и не менее 20 000 при непрерывных методах измерений.

Определение уровня загрязнения атмосферного воздуха осуществляется исходя из соотнесения характеристик состояния атмосферного воздуха с гигиеническими нормативами содержания загрязняющих веществ в атмосферном воздухе, включающими предельно допустимые концентрации загрязняющих веществ в атмосферном воздухе.

Важнейшая государственная мера по снижению уровня загрязнения – это квотирование выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух. Закон о квотах четко регламентирует объемы таких выбросов, а также содержит

перечень предприятий и населенных пунктов, включенных в федеральную программу. В рамках эксперимента по квотированию выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух на территории Челябинской области, в перечень квотируемых объектов вошли 74 объекта негативного воздействия на окружающую среду и 26 автомагистралей, из них 70 расположены на территории г. Челябинска (54 объекта промышленных предприятий и 16 автомагистралей) и 30 на территории г. Магнитогорска (20 промышленных объектов и 10 автомагистралей), перечень квотируемых объектов утвержден приказами Росприроднадзора от 12.02.2021 г. № 67 для города Челябинска и для города Магнитогорска от 12.02.2021 г. № 63. Министерством экологии Челябинской области организована работа по направлению планов мероприятий по достижению квот, в адрес Минприроды России для рассмотрения на заседаниях межведомственного совета, также организована работа по направлению утвержденных планов мероприятий, получивших согласование межведомственного совета. В рамках исполнения Федерального закона № 195-ФЗ (ред. от 04.08.2023) «О проведении эксперимента по квотированию выбросов загрязняющих веществ и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в части снижения загрязнения атмосферного воздуха», ведется работа по сбору и актуализации информации промышленных предприятий об оснащении источников выбросов, находящихся на квотируемых объектах, системами автоматического контроля выбросов.

Вывод по главе

Вопрос о воздействии человека на атмосферу находится в центре внимания специалистов и экологов всего мира, так как крупнейшие глобальные экологические проблемы современности связаны именно с антропогенным загрязнением атмосферы. Проводимая в Челябинской области система мониторинга направлена на получение объективных исходных данных для разработки природоохранных мероприятий, градостроительного планирования и планирования транспортных систем, позволяет проводить контроль за соблюдением государственных и международных стандартов качества атмосферного воздуха, проведению оценки воздействия загрязнения воздуха на здоровье населения и информирование общественности о качестве атмосферного воздуха. Национальный проект «Экология» реализуется по решению президента с 2019 года, включает в себя 10 федеральных проектов по пяти направлениям: отходы, вода, воздух, биоразнообразие, лес. Наибольшего вклада в снижение экологической нагрузки на атмосферный воздух ждут, конечно, от модернизации производственных мощностей, вывод из эксплуатации устаревших мощностей, оказывающих негативное воздействие на окружающую среду. В коммунальной сфере основным направлением реализации федерального проекта «Чистый воздух» стал отказ от угля в качестве топлива и для котельных, и в частных домах. Эту задачу решают за счет газификации, а также замены печного отопления на электрическое и твердотопливные котлы. Одновременно в городах эксперимента по

квотированию решают задачи по переходу на экологически безопасные виды общественного транспорта. Автомобильные выхлопы изрядно портят атмосферу в городах и для решение этой проблемы участники федерального проекта «Чистый воздух» национального проекта «Экология» обновляют общественный транспорт в соответствии с экологической повесткой, а также развивают транспортную инфраструктуру. По проекту «Чистый воздух» планируется обновить транспортную инфраструктуру, расширить трамвайные сети. В главе представлена информация о национальном проекте «Экология», объединяющего 11 федеральных программ, нацеленных на развитие России до 2024 года. Указано, что проект был создан для решения экологических проблем и употребляется в значениях близких к понятию охрана окружающей среды. На территории Челябинской области национальный проект «Экология» реализуется в рамках 5 региональных проектов, в рамках проекта проводится комплексная работа по улучшению экологической обстановки в регионе. Результатом работы проекта явилось завершение в 2021 году рекультивации Челябинской городской свалки площадью 74 га, которая находилась менее чем в 1 км от жилых зданий и в 2 км от реки Миасс. Установлено, что по итогам 2020 года в России было ликвидировано 12 несанкционированных свалок в границах городов и десять опасных объектов накопленного вреда окружающей среде, а к 2024 году планируется ликвидировать 191 несанкционированную свалку и рекультивировать 88 наиболее опасных объектов накопленного вреда. Для уменьшения негативного воздействия транспорта на экологическую обстановку в двух крупнейших городах области в 2021 году за счет средств федерального бюджета приобретено для города Челябинска 157 автобусов, работающих на газомоторном топливе, и 10 трамвайных вагонов для города Магнитогорска. В рамках соглашений в работу вовлечены предприятия 17 городов области и заключены соглашения с 33 предприятиями. Ключевые слова: национальный проект «Экология», «Чистая страна», Комплексные планы мероприятий по снижению выбросов загрязняющих веществ в атмосферный воздух, государственная система наблюдений.

Библиографический список

1. Сердюкова, А. Ф. Загрязнение окружающей среды отходами производств / А. Ф. Сердюкова, Д. А. Барабанщиков. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 25 (211). – С. 28-31. – URL: <https://moluch.ru/archive/211/51589>.
2. Загрязнение атмосферного воздуха (воздуха вне помещений) / сайт ВОЗ [электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/ambient-\(outdoor\)-air-quality-and-health](https://www.who.int/ru/news-room/factsheets/detail/ambient-(outdoor)-air-quality-and-health)
3. Национальные проекты Архивная копия от 23 февраля 2019 на Wayback Machine на февраль 2019 г. На основе паспортов национальных проектов, утверждённых президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и национальным проектам 24 декабря 2018 г.
4. Национальный проект «Экология» Челябинской области. – Режим

доступа: <https://mineco.gov74.ru/mineco/other/nacproektekologiya.htm>

5. Макоско А.А., Матешева А.В. Загрязнение атмосферы и качество жизни населения в XXI веке: угрозы и перспективы. – М.: Российская академия наук, 2020 – 258 с.

6. Сердюкова, А. Ф. Влияние автотранспорта на окружающую среду / А. Ф. Сердюкова, Д. А. Барабанщиков. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 25 (211). – С. 31-33. – URL: <https://moluch.ru/archive/211/51590>

7. Сердюкова, А. Ф. Экологические проблемы мегаполисов / А. Ф. Сердюкова, Д. А. Барабанщиков. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2018. — № 25 (211). — С. 36-39. — URL: <https://moluch.ru/archive/211/51592>

8. Сердюкова, А. Ф. Загрязнение окружающей среды отходами производств / А. Ф. Сердюкова, Д. А. Барабанщиков. – Текст : непосредственный // Молодой ученый. – 2018. – № 25 (211). – С. 28-31. – URL: <https://moluch.ru/archive/211/51589>

9. Постановление Правительства Российской Федерации от 6 июня 2013 г. № 477 «Об утверждении Положения о государственном мониторинге состояния и загрязнения окружающей среды».

10. Федеральный закон от 4 мая 1999 г. № 96-ФЗ «Об охране атмосферного воздуха»;

11. ГОСТ 17.2.3.01-86 «Охрана природы. Атмосфера. Правила контроля качества воздуха населённых пунктов»

12. Приказ Министерства природных ресурсов и экологии Российской Федерации от 30.07.2020 № 524 «Об утверждении требований к проведению наблюдений за состоянием окружающей среды, ее загрязнением»

13. Приказ Министерства природных ресурсов и экологии РФ от 18 февраля 2022 г. № 109 «Об утверждении требований к содержанию программы производственного экологического контроля, порядка и сроков представления отчета об организации и о результатах осуществления производственного экологического контроля»

14. Приказ Федеральной службы по гидрометеорологии и мониторингу окружающей среды от 17 марта 2014 г. № 111 «О введении в действие РТ 14-2012 Типовой табель средств измерений и оборудования для производства наблюдений в области гидрометеорологии и мониторинга окружающей среды, её загрязнения»

15. Руководящий документ РД 52.04.840-2015 «Применение результатов мониторинга качества атмосферного воздуха, полученных с помощью методов непрерывных измерений».

16. Руководящий документ РД 52.04.667-2005 «Документы о состоянии загрязнения атмосферы в городах для информирования государственных органов, общественности и населения. Общие требования к разработке, построению, изложению и содержанию».

ГЛАВА 7. ОБ АКТУАЛЬНЫХ АСПЕКТАХ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ АНТИКОРРУПЦИОННОГО ПОВЕДЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ

В ходе исследования проблемы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел возникла необходимость дальнейшего совершенствования данного процесса, в связи с чем, нами было принято решение о построении её идеальной модели- системы.

Для создания системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел [14] необходимо последовательно осуществить ряд действий:

- изучить и проанализировать прогрессивный положительный опыт воспитательной работы с сотрудниками в органах внутренних дел, определить цели и определить задачи построения системы;
- разработать программу педагогического исследования, обеспечить взаимодействие между подразделениями органов внутренних дел и выделить стадии формирования антикоррупционного поведения путем внесения изменений на основе результатов анализа положительного служебного опыта;
- сформировать и окончательно утвердить систему формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел, реализовать ее в практической деятельности.

Разрабатывая систему формирования антикоррупционного поведения, мы учитывали требования федерального законодательства [22,23,24], регламентирующего деятельность сотрудников полиции, а также специфику перманентного осложнения коррупционно-опасной ситуации, в условиях которой осуществляют профессиональную деятельность сотрудников указанной категории.

Проанализировав законодательство в сфере борьбы с коррупцией, были идентифицированы требования к антикоррупционному поведению сотрудников органов внутренних дел: ценностное отношение к выполнению функциональных обязанностей в соответствии с требованиями антикоррупционного поведения, знание теоретических основ антикоррупционного поведения, способность находить оптимальные и нестандартные решения профессиональных задач, самостоятельность и ответственность сотрудника при выполнении служебных обязанностей. Данные компетенции составляют содержательный компонент антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел.

Приступая к созданию системы, мы сформулировали цель, которая будет служить системообразующим фактором на всем протяжении процесса проектирования. Ведущей целью системы является формирование

антикоррупционного поведения, обеспечивающего исполнение служебных обязанностей сотрудниками органов внутренних дел строго в рамках их нормативно-правового регулирования, которое мы понимаем как совокупность целенаправленных действий человека, занимающего должностное положение, осуществляемых в соответствии с антикоррупционным законодательством и нравственными ориентациями личности, направленных на предотвращение возникновения или отказа от коррупционных деяний, в интересах общества и государства [15].

Цель системы сформулирована в соответствии с заказом общества на соблюдение прав граждан и требований антикоррупционного законодательства к сотрудникам органов внутренних дел, степень их готовности к выполнению служебных задач в соответствии с требованиями антикоррупционного поведения.

Синтезируемая система представляет собой независимую модель, в состав которой входят компоненты, выполняющие свою функцию и находящиеся во взаимном подчинении [6]. Нами был проведен анализ современных диссертационных исследований [13,17,20,21] в ходе которого мы учли специфические особенности профессионально-служебной деятельности сотрудников ОВД, в результате чего, в системе формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел были выделены данные следующие компоненты:

1) *ориентировочно-целевой* (предполагает формирование у сотрудников ОВД стабильной мотивации и валюативного отношения к антикоррупционному поведению);

2) *программно-технологический* (являет собой совокупность содержания, форм, методов и приемов формирования личности слушателя, а также средств, направленных на получение результата - антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел);

3) *результативно - оценочный* (является средством оценки достижения планируемого результата - уровня сформированности антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел, помогает выявить способы устранения выявленных недостатков, скорректировать недостатки);

Взаимозависимость и соотношение компонентов системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел представлены в виде схемы, изображенной на рисунке 1.

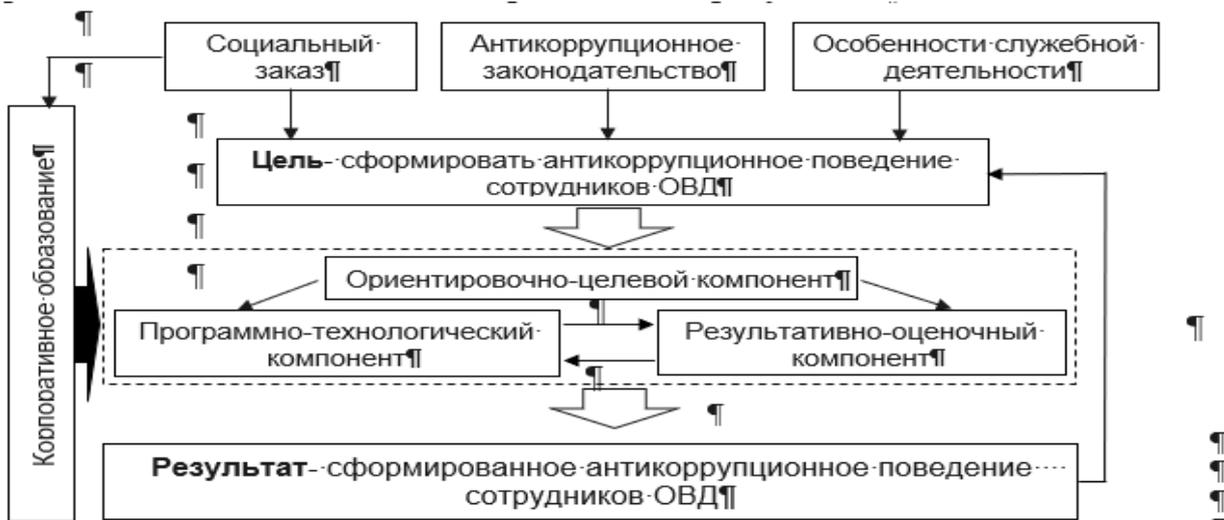


Рис.1. Соподчиненность компонентов системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел и

Дадим характеристику каждому из представленных компонентов. **Ориентировочно - целевой компонент** системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел (рис. 2) обеспечивает формирование мотивации к его осуществлению, ценностного отношения к антикоррупционному поведению [20].



Рис.2. Ориентировочно-целевой компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел

Ориентировочно-целевой компонент выполняет следующие функции:

– *ориентационную* – определение ценностных ориентиров профессиональной служебной деятельности, задающих вектор развития;

– *мотивационную* - побуждение сотрудников органов внутренних дел к приобретению знаний, умений и практического опыта осуществления антикоррупционного поведения, формирование заинтересованности в противодействии коррупции;

– *стимулирующую* – поощрение стремления сотрудников к осуществлению антикоррупционного поведения.

Ориентировочно- целевой компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников ОВД реализуется через две составных части: мотивацию и цель.

Мотивация к осуществлению антикоррупционного поведения подразумевает формирование первичных мотивов демонстрации внешней и внутренней активности, определение цели, выбор средств для ее достижения.

Одним из определяющих факторов человеческой мотивации выступает интерес. Группа авторов считает, что интерес — это «устойчивая избирательная направленность личности на определенные предметы и деятельность с целью их изучения (познания) и практического овладения ими.» [11]. Основу мотивации составляет интерес. По мнению профессора Н.В. Увариной, «...мотивация - это обусловленное потребностью возбуждение определенных нервных структур (функциональных систем), вызывающих направленную активность организма. « [18]. Заинтересованность сотрудника органов внутренних дел на момент прибытия его для прохождения профессионального обучения позволяет использовать направленность личности курсанта на повышение своего профессионального мастерства для формирования потребности в антикоррупционном поведении. Направленный познавательный интерес обеспечивает благоприятные условия для усвоения когнитивной составляющей антикоррупционного поведения, процесс становления профессиональной направленности личности становится более продуктивным.

Таким образом, для проявления антикоррупционного поведения сотруднику МВД необходимы устойчивые профессиональные мотивы, четкие представления о выбранной профессиональной деятельности, стремление к личностному и профессиональному саморазвитию и самосовершенствованию.

Процесс формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел целесообразно анализировать с точки зрения становления и закрепления профессиональных мотивов, в связи с тем, что главной целью этого педагогического процесса является воспитание ценностного отношения к законному выполнению служебных обязанностей и препятствию возникновению коррупциогенных факторов.

В трудах Р. Акоффа и Ф. Эмери человеческое поведение рассматривается как «система целеустремленных действий» [15]. В основе поведения человека лежит система ценностных ориентаций.

По мнению М. Рокича, ценности человека можно рассматривать в рамках

двух аспектов:

1. Они представляют собой убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться.

2. Убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [14].

Реализация указанного компонента системы будет осуществляться с применением общепринятых в педагогической науке форм, методов и средств, адаптированных под специфику профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел: демонстрации и последующего анализа авторской карьерной карты сотрудников органов внутренних дел, а также при проведении круглых столов на заданную тему.

Нами разработана авторская карьерная карта сотрудников органов внутренних дел по двум направлениям:

1. Должности рядового и младшего начальствующего состава (от рядового полиции до старшего прапорщика полиции);

2. Должности среднего, старшего и высшего начальствующих составов (от младшего лейтенанта полиции до генерала полиции).

Кроме того, карьерная карта включает в себя требования квалификационные требования к должностям, срок выслуги в том или ином звании, а также предельные специальные звания в соответствии с замещаемыми должностями. Демонстрация и анализ карьерной карты позволяет обучающемуся определить для себя цель в карьере сотрудника органов внутренних дел, достичь которую возможно лишь при следовании антикоррупционному поведению, и недопущению коррупционных правонарушений.

Проведение круглого стола на тему: «Ключевые аспекты антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел» с участием обучающихся, сотрудников подразделений собственной безопасности МВД, следователей Следственного комитета, ветеранов системы МВД.

Целью проведения «Круглого стола» является приобретение обучающимися сотрудниками новых знаний, полученных в ходе обсуждения изучаемой проблемы, и формирование у них устойчивой мотивации к формированию антикоррупционного поведения.

Этапы проведения «Круглого стола»: подготовка, которая включает выбор темы и доведение ее до каждого участника, проведение, заключительной части и разработки рекомендаций.

Сотрудники собственной безопасности в ходе проведения «Круглого стола» демонстрируют результаты недостаточной сформированности антикоррупционного поведения или его отсутствия, послужившие причиной совершения коррупционного правонарушения сотрудником органов внутренних дел, дают разъяснения по действующим нормативно- правовым актам МВД России. Сотрудники Следственного комитета в ходе участия в «Круглом столе» раскрывают перед обучающимися процессуальный аспект совершения

коррупционных правонарушений и их негативные последствия, а также разъясняют юридическую ответственность. Ветераны системы МВД при проведении «Круглого стола» демонстрируют образец служебной дисциплины, необходимость неотступного следования антикоррупционному поведению, что обеспечит сохранение доброго имени, чести, достоинства и деловой репутации сотрудника органов внутренних дел.

Результатом реализации ориентировочно- целевого компонента системы формирования антикоррупционного поведения должна стать стабильная, подвижная мотивация к овладению навыками данного вида поведения, а также сформированное ценностное отношение к законному выполнению служебных обязанностей и препятствию возникновению коррупциогенных факторов.

Программно-технологический компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников полиции определяет сущность профессионального обучения слушателей, а также его процессуальные составляющие - формы, методы и средства. Программно - технологический компонент системы призван реализовать следующие функции:

- организационно -координационную – личностное и профессиональное целеполагание; нахождение видов и способов деятельности, необходимых для реализации целей; построение пути достижения целей [17];

- регламентирующую – определение ролей всех участников организованной деятельности по формированию антикоррупционного поведения (обучающиеся сотрудники, преподаватели, руководители практик, кураторы учебных групп), определение их полномочий и предъявляемых к ним требований;

- оперативно-корректирующую – обеспечение управления процессом формирования антикоррупционного поведения, а также контроль за его ходом и текущими результатами;

- образовательную – формирование компетенций антикоррупционного поведения, а также позитивного отношения к нему.



Рис.3. Программно-технологический компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов полиции

Проведенный анализ исследуемой проблемы показал, что целенаправленный процесс формирования антикоррупционного поведения сотрудников полиции требует разработки практико-ориентированной программы, учитывающей следующие положения:

1. Формирование антикоррупционного поведения сотрудников полиции не может опираться только на теоретическую подготовку слушателей, поскольку знания об антикоррупционном поведении должны перейти в убеждения и реализовываться в профессиональной деятельности.

2. Процесс социализации сотрудника внутренних дел характеризуется осмыслением способов действий профессионального характера и направлен на удовлетворение личных интересов в рамках законного выполнения служебных обязанностей.

3. Ключевым фактором для формирования антикоррупционного поведения является потребность в законном выполнении служебных обязанностей и препятствии возникновению коррупциогенных факторов.

4. Процесс формирования антикоррупционного поведения должен представлять собой совокупность действий, направленных на теоретическую и практическую подготовку сотрудников внутренних дел, приобретение ими соответствующих профессиональных компетенций, обеспечивающих исполнение служебных обязанностей строго в рамках нормативно-правового регулирования их деятельности.

Цель программы – создание у сотрудников органов внутренних дел мотивации и ценностного отношения к антикоррупционному поведению, совершенствование знаний, умений, навыков, способов антикоррупционного поведения, взаимодействовать с другими участниками профессиональной

деятельности в рамках законного выполнения служебных обязанностей.

Задачи программы:

- сформировать интерес сотрудников к антикоррупционному поведению;
- обеспечить осознание смысла и значимости антикоррупционного поведения для профессиональной деятельности;
- способствовать становлению личностной значимости антикоррупционного поведения для сотрудников органов внутренних дел.

Программа формирования антикоррупционного поведения предполагает овладение сотрудниками органов внутренних дел необходимыми теоретическими знаниями об антикоррупционном поведении, о требованиях антикоррупционных нормативно-правовых актов и возможности их применения в профессиональной деятельности [14]; овладение алгоритмами разрешения коррупционно-опасных ситуаций, умениями правильно использовать новую информацию и решать ситуационные задачи антикоррупционной направленности, выделять наиболее рациональные способы решения проблемных ситуаций; а также развитие профессионально значимых личностных качеств (самостоятельность, решительность, стрессоустойчивость и др.), необходимых для выстраивания взаимоотношений и осуществления законного выполнения служебных обязанностей и противодействию коррупции.

Представим программу формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел в виде таблицы 1.

Предлагается реализация программы формирования антикоррупционного поведения по следующим этапам

1. Нормативно- правовой.
2. Методический.
3. Результативный.

Требуется акцентировать, что осуществление программы возможно только при активном взаимодействии субъектов образовательного процесса: обучающегося сотрудника органов внутренних дел и преподавателя, стимулирующего его деятельность и создающего необходимые условия для освоения навыков антикоррупционного поведения, а также слушателей между собой в процессе обучения.

Программно-технологический компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел претворяется в жизнь как образовательный процесс, охватывающий комплекс форм, методов, средств и этапов обучения. Предлагаемый процесс включает в себя: лекция- пресс- конференция [9], метод анализа конкретных ситуаций [7], решение ситуационных задач [4], самостоятельные занятия [5]. Использование представленных форм теоретической и практической деятельности слушателей имеет интегративную основу, направленную на обеспечение целостности профессиональной подготовки, повышения квалификации сотрудников и формирования у них навыков антикоррупционного поведения.

Средствами организации процесса формирования антикоррупционного

поведения сотрудников органов внутренних дел выступают учебно-методические пособия, компьютерное обеспечение, мультимедийные презентации, компьютерные тесты, виртуальные тренажеры и т.д.

В таблице 1 представлены содержания форм, методов и средств программно-технологического компонента с помощью которых осуществляется его реализация.

Таблица №1

Содержание форм, методов и средств программно-технологического компонента

№ п/п	Формы, методы, средства	Содержание
1	Лекция- пресс- конференция на тему: «Антикоррупционное поведение сотрудников органов внутренних дел: правовые и аксиологические аспекты»	Цель занятия: выявление круга интересов и потребностей, определение уровня подготовленности, мотивации и отношения к антикоррупционному поведению. 1. Введение 2. Подготовка вопросов преподавателю (на основе анализа поступивших вопросов необходимо определить степень осведомленности обучающихся в проблеме антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел) 3. Ответы на поступившие вопросы в форме дискуссии
2	Анализ конкретных ситуаций (АКС)	Занятие посвящено проблеме антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел, в ходе которого необходимо выработать у обучающихся устойчивых навыков поведения в коррупционно-опасных ситуациях, складывающихся в процессе осуществления профессиональной деятельности.
3	Решение ситуационных задач	Для решения представляется 10 ситуационных задач по заданной теме. В условиях задач описываются типовые коррупционно-опасные ситуации, возникающие в процессе профессиональной деятельности сотрудников органов внутренних дел.

Одним из средств организации формирования антикоррупционного поведения в рамках программно-технологического компонента системы являются решение типовых и нестандартных служебных ситуаций коррупциогенного характера. Для освоения навыка принятия решения в рамках моральных и конвенциальных норм слушатель выполняет определенные виды

работ, которые представлены в таблице 2. Формирование навыков антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел основывается на принципах системно-деятельностного подхода и предполагает принятие самостоятельного решения сотрудниками в ситуации коррупционного давления [16]. Деятельность обучающихся в рамках программно - технологического компонента системы выстраивается с учетом определенных требований:

- 1) поэтапное усложнение видов работ;
- 2) необходимость демонстрации как правовой, так и моральной оценки принятых решений;
- 3) необходимость обоснования варианта решения в условиях выбора;
- 4) практико-ориентированность решаемых задач.

Таким образом, программно - технологический компонент разрабатываемой системы предполагает приобретение обучающимися теоретических знаний о правовых, теоретических основах антикоррупционного поведения, формирование у них убеждений и потребности в данном поведении, развития компетенций антикоррупционного поведения, воспитания качеств личности сотрудника - уважения к правовым и социальным нормам, способности к самоконтролю и ответственности при принятии решений, готовности бескорыстно выполнять свои должностные обязанности, формирование мотивации, способствующей конформности сотрудника по отношению к законодательству при выполнении установленных регламентом органов задач служебной деятельности и антикоррупционных ценностных ориентациях. При этом актуализируются межпредметные связи дисциплин общепрофессионального, профессионального и профессионально-специализированного циклов и факультативов, а также связи между процессами профессионального обучения и воспитания слушателей. Взаимодействие и взаимосвязь содержания циклов дисциплин способствуют наиболее полному и глубокому освоению теоретического материала и позволяют применить освоенные компетенции на практике при решении ситуационных и служебных задач, что необходимо для эффективного осуществления антикоррупционного поведения. Реализация программы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел позволит совместить учебную и служебную деятельность сотрудников, развивать у них устойчивую мотивацию к антикоррупционному поведению.

Виды деятельности слушателей для формирования антикоррупционного поведения в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации

Целевой ориентир	<p>развитие у обучающихся способности к осознанному выбору позиции в ситуациях выбора тактики действий в соответствии с конвенциональными и моральными нормами антикоррупционного</p>	<p>формирование у обучающихся практических умений и опыта профессиональной деятельности, выполнения служебных обязанностей и требований законодательства</p>	<p>формирование у обучающихся способности к совершенствованию компетенций антикоррупционного поведения, потребности к внедрению их в профессиональную служебную деятельность</p>
Виды деятельности	<ul style="list-style-type: none"> - изучение и анализ нормативно-правовых актов, в том числе в области противодействия коррупции; - поиск и анализ судебных прецедентов; - работа со справочным материалом и литературой; 	<ul style="list-style-type: none"> - применение правовых норм для оценки конкретных служебных ситуаций; - решение типовых служебных задач по алгоритму. 	<ul style="list-style-type: none"> - правовая оценка нестандартной служебной ситуации; - составление алгоритма действий сотрудника органов внутренних дел в предложенной ситуации; - составление процессуальных или иных служебных документов в

Результативно-оценочный компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел (рис. 4), дает возможность оценить уровень сформированности качеств, обеспечивающих антикоррупционную направленность личности и компетенций антикоррупционного поведения.

Основными функциями данного компонента системы являются:

- диагностическая – анализ и качественная оценка уровня сформированности антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел;

- регулирующая – корректировка содержательной и процессуальной составляющей системы формирования антикоррупционного поведения в соответствии с полученными результатами;

- оценочная – соотнесение полученных результатов внедрения системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел с планируемыми.

Анализ, интерпретация и обобщение полученных в результате внедрения этой системы данных и качественная оценка уровня сформированности антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел лежат в основе результативно-оценочного компонента. В процессе выполнения анализа мы получаем представление о сформированности мотивации и ценностного отношения обучающихся к антикоррупционному поведению, о качестве их знаний и умений, а также о развитии профессионально значимых личностных качеств.

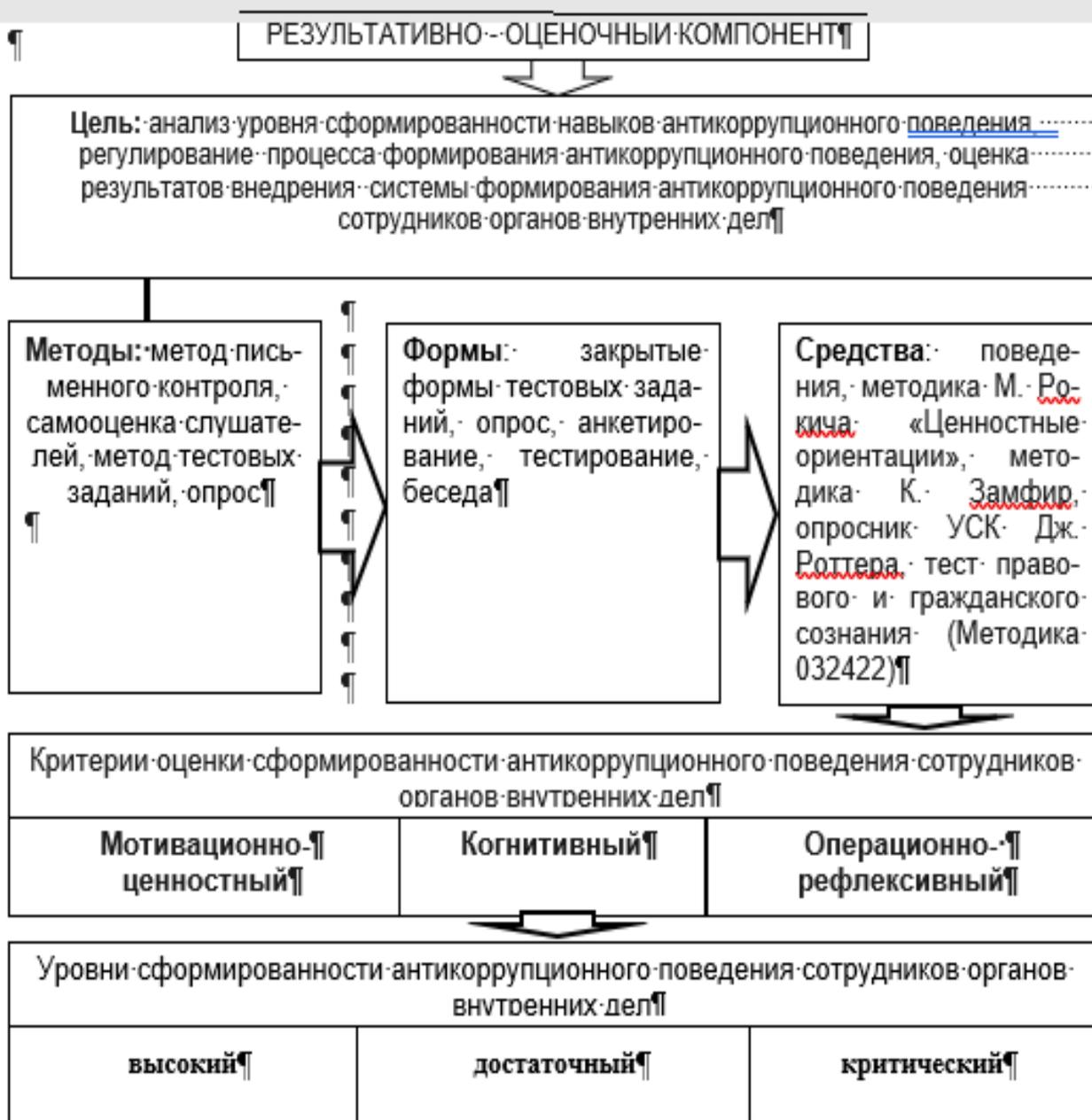


Рис.4. Результативно-оценочный компонент системы формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел

1. Методика «Ценностные ориентации», разработанная Милтоном Рокичем основывается на прямом ранжировании ценностей человека. Автор выделяет две группы: терминальные-убеждения в том, что конечная цель индивидуального существования стоит того, чтобы к ней стремиться и инструментальные ценности - убеждения в том, что какой-то образ действий или свойство личности является предпочтительным в любой ситуации [14].

2. Методика К. Замфир, позволяет выявить преобладающую мотивацию к выполнению служебной деятельности: внутреннюю, внешнюю положительную и внешнюю отрицательную. Устойчивая и гибкая мотивация к выполнению служебных обязанностей в соответствии с требованиями антикоррупционного поведения характеризуется преобладанием у сотрудников органов внутренних дел внутренней и внешней положительной мотивации. При этом внешняя отрицательная мотивация связана с боязнью наказания и ограничений, является неустойчивой и приводит к снижению эффективности учебной и профессиональной деятельности [14].

3. Опросник Дж. Роттера предназначен для диагностики интернальности – экстернальности, то есть степени готовности человека брать на себя ответственность за то, что происходит с ним вокруг него. В первом случае, человек интерпретирует происходящие с ним события, как результат его активной деятельности. Во втором- человек считает, что все, что происходит с ним, это результат действия внешних сил- случая, других людей и т.д. [14].

4. Тест правового и гражданского сознания позволяет оценить сформированность правового сознания, а также готовность придерживаться правовых норм в служебной деятельности и межличностных отношениях, гражданскую зрелость. Данный вид тестирования реализуется штатными психологами системы МВД России при приеме на работу, а также в ходе контроля за дальнейшим прохождением службы сотрудника органов внутренних дел [14].

Результаты, полученные в ходе применения вышеуказанных методов диагностики, демонстрируют результат реализации системы и дают возможность внести коррективы в процесс формирования антикоррупционного поведения.

Одним из ключевых критериев, который подвергается анализу и оценке, является сформированность мотивации обучающихся к антикоррупционному поведению. Ведущей целью образовательной деятельности преподавателей является формирование у обучающихся уважительного отношения к правовым и социальным нормам, способности к самоконтролю и ответственности при принятии решений, готовности бескорыстно выполнять свои должностные обязанности, стремления к освоению учебных дисциплин и основных служебных действий. По мнению С.В. Рябинина, для обучающегося важными аспектами являются не только самореализация в выбранной профессии, но и стабильный интерес к ней [12].

Критерии для оценки сформированности антикоррупционного поведения

сотрудников органов выделены исходя из структуры его готовности:

- мотивационно-ценностный, раскрывающий устойчивость и гибкость мотивации к осуществлению антикоррупционного поведения, ценностное отношение к антикоррупционному поведению, включение в систему ценностей сотрудника- ценностей антикоррупционного поведения, а также осознание значимости антикоррупционного поведения в деятельности сотрудников органов внутренних дел;

- гностический, отражающий наличие знаний, необходимых для осуществления антикоррупционного поведения, готовность к нестандартным решениям профессиональных задач с учетом неукоснительного соблюдения законов и правил, а также способность принимать антикоррупционные решения независимо от обстоятельств и необоснованных мнений других людей;

- деятельностно- рефлексивный, отражающий степень уверенности применения имеющихся антикоррупционных знаний в служебной деятельности и способность анализировать собственную деятельность и адекватно оценивать последствия принятых решений.

Для оценки сформированности антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел определено три качественных уровня: высокий, достаточный и критический.

Таким образом, результативно - оценочный компонент не только позволяет диагностировать результаты формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел в процессе профессиональной подготовки и повышения квалификации, но и формулировать предложения по управлению педагогическим процессом, корректировать содержание программно-технологического компонента, мотивировать обучающихся к повышению уровня мотивации к антикоррупционному поведению.

Разработанная нами система формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел имеет практико-ориентированную направленность: закрепление теоретических знаний, формирование умений и навыков осуществляется не только на практических учебных занятиях и во время проведения контрольно - тактических учений, но и в процессе исполнения служебных обязанностей.

Необходимо выделить общие и специфические принципы функционирования системы формирования антикоррупционного поведения. Они опираются на системный, аксиологический и личностно-деятельностный подходы.

Общие принципы:

- *целостности системы:* который обеспечивает использование педагогической системы в соответствии с закономерностями ее развития, комплексного развертывания основных элементов;

- *адаптации системы с условиями центра профессиональной подготовки территориального органа МВД:* функционирование системы не должно противоречить условиям образовательного процесса центра профессиональной

подготовки, используемые методы, формы и средства разрабатываются с учетом специфики данной организации, в учебный и воспитательный процессы включается служебно-профессиональная составляющая [16];

- *сознательности и активности слушателей*: предполагает развитие в ходе реализации у слушателей разработанной системы профессионально важных личностных качеств [16], необходимых для противодействия коррупционному давлению: ответственности, способности к самоконтролю, исполнительности; интереса к антикоррупционному поведению;

- *связи теории и практики*: предполагает формирование у слушателей системы глубоких и прочных знаний об антикоррупционном поведении, о требованиях антикоррупционных нормативно-правовых актов, умений их применения в профессиональной деятельности, способность генерировать творческие, нестандартные решения служебных задач [14].

- *дифференциации и индивидуализации*: учет индивидуальных особенностей слушателей, уровень их образования, профессиональной подготовки, стажа службы в органах при включении их в различные виды деятельности, направленные на формирование антикоррупционного поведения [20].

Специальные принципы:

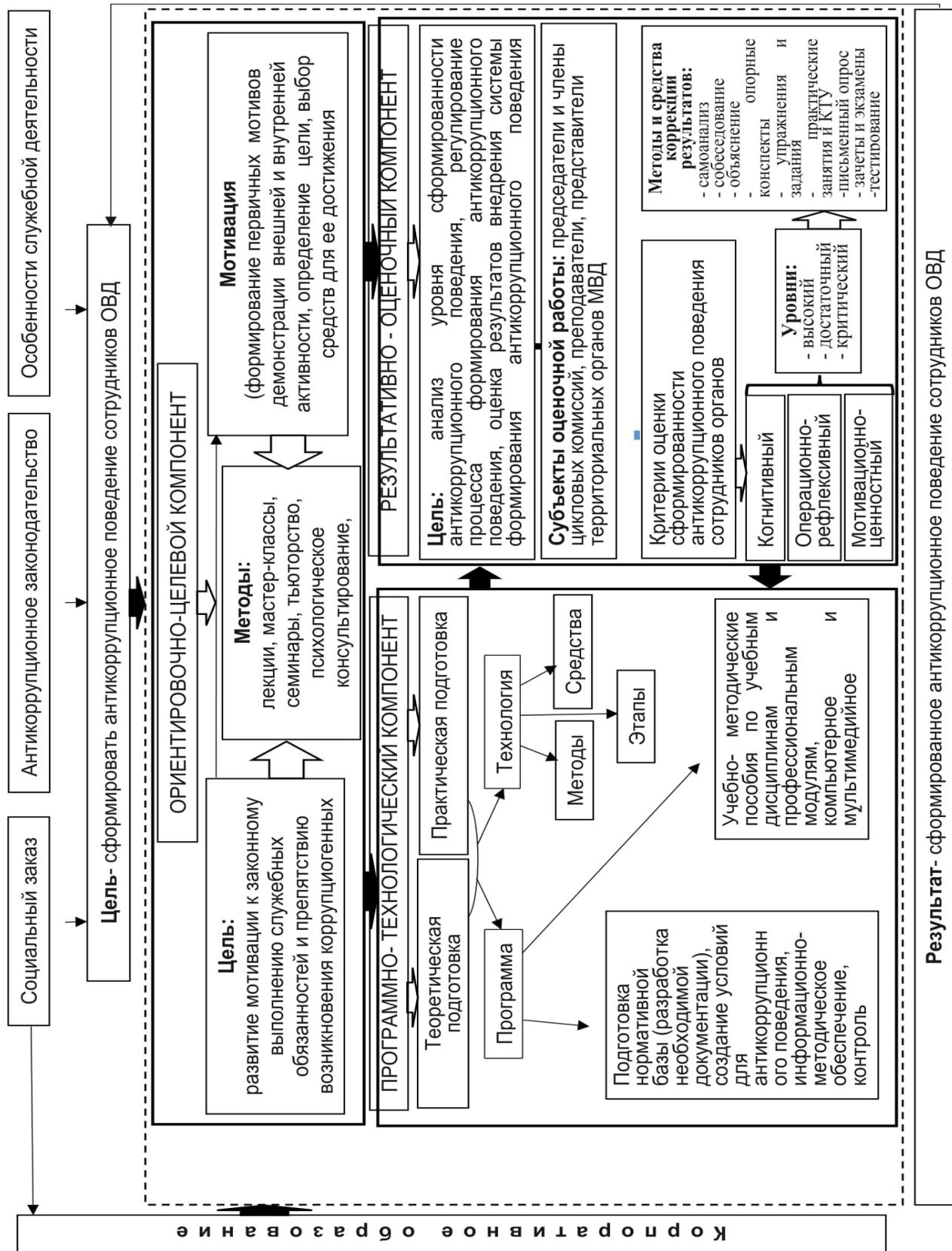
- *фасилитативного отношения между субъектами образовательного процесса*, обеспечивающий Интеграцию морально-нравственных ценностей и активной жизненной позиции обучающимся сотруднику ОВД;

- *информационной практико- ориентированности обучения*, который обеспечивает применение в образовательном процессе практических упражнений с использованием информационной компьютерной техники.

- *перехода общих профессиональных ценностей служебной деятельности в ценности антикоррупционного поведения* - обеспечение перехода общих профессиональных ценностей через овладение новым содержанием обучения в ценности антикоррупционного поведения с учетом специфики применения в служебной деятельности;

- *аксиологизации* – систематический учет ценностных ориентаций антикоррупционного поведения в процессе обучения и воспитания слушателей, принятие их сотрудниками в процессе освоения программы профессиональной подготовки и повышения квалификации;

- *междисциплинарной интеграции*: координация содержания различных учебных дисциплин с целью формирования у слушателя теоретических основ антикоррупционного поведения, способности находить оптимальные решения профессиональных задач; готовности к нестандартным решениям в динамически изменяющихся условиях профессиональной и служебной деятельности.



Выводы по главе

В данной главе рассматривалась педагогическая система формирования антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел и ее компоненты: ориентировочно- целевой, программно- технологический, результативно- оценочный. Определены их цели, функции и задачи. Описаны формы методы и средства, используемые для реализации данной педагогической системы. Раскрыто содержание разработанной авторской карьерной карты сотрудников органов внутренних дел и её роль в системе. В ходе проведения исследования применялись такие теоретические методы-операции как анализ, синтез, аналогия, дедукция, индукция.

Ключевые слова: педагогическая система, ориентировочно- целевой компонент, программно- технологический компонент, результативно- оценочный компонент, карьерная карта сотрудников органов внутренних дел, антикоррупционное поведение, сотрудники органов внутренних дел, ценности.

Библиографический список

1. Беликов, В. А. Философия образования личности: деятельностный аспект : монография / В. А. Беликов. – М. : Владос, 2004. – 357 с.
 2. Беспалько, В. П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения /В. П. Беспалько – М. : Высш. шк., 2003. – 415 с.
 3. Болдарева, Е. В. Народное образование. Педагогика / Е. В. Болдарева //Наука из первых рук. – 2009. – № 4. – С. 98-103.
 4. Бондаренко Валентин, Пронтенко Константин Педагогические условия применения ситуационных задач во время профессионального обучения будущих работников патрульной полиции // Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка . 2018. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-usloviya-primeneniya-situatsionnyh-zadach-vo-vremya-professionalnogo-obucheniya-buduschih-rabotnikov-patrulnoy> (дата обращения: 14.04.2024).
 5. Герасимов Игорь Викторович, Моськин Сергей Александрович, Подрезов Игорь Николаевич Самостоятельные занятия в системе подготовки сотрудников полиции // Наука-2020. 2016. №4 (10). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/samostoyatelnye-zanyatiya-v-sisteme-podgotovki-sotrudnikov-politsii> (дата обращения: 14.04.2024).
 6. Данилова, В. В. Формирование партисипативной готовности будущих учителей к воспитательной деятельности : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Данилова Виктория Валерьевна. – Челябинск, 2015. – 235 с.
 7. Демидов Ю.Н., Груненков Ю.П., Ратова И.В. Подготовка и проведение учебных занятий в образовательных организациях дополнительного профессионального образования системы МВД России: Учебно-методическое пособие.- Домодедово: ВИПК МВД России, 2015.- 76 с.
- Загвязинский, В. И. Методология и методика дидактического исследования / В. И. Загвязинский. – М. : Педагогика, 1982. – 160 с.

8. Ощепкова Ольга Владимировна Методика проведения лекции-пресс-конференции и лекции с запланированными ошибками // Вестник Самарского юридического института. 2014. №3 (14). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-provedeniya-lektsii-press-konferentsii-i-lektsii-s-zaplanirovannymi-oshibkami> (дата обращения: 13.04.2024).
9. Полковников Алексей Валерьевич Формирование инженерной культуры курсантов военных вузов : диссертация ... кандидата педагогических наук : 13.00.08
10. Прядехо А. Н., Прядехо А. А. «Интерес» - как педагогическая категория // Вестник БГУ. 2011. №1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/interes-kak-pedagogicheskaya-kategoriya> (дата обращения: 03.02.2023).
11. Рябинин, С. В. Психологические факторы в совокупности факторов профессионального самоопределения школьников / С. В. Рябинин, Н. П. Рябинина // Известия Самарского научного центра РАН. – 2012. –Т. 14. – 161 с.
12. Соловьев А.Н. Содержание и методика формирования компетенций по противодействию коррупции у курсантов и слушателей образовательных организаций высшего образования министерства обороны Российской Федерации: дис. Докт. Пед.наук 13.00.08/Соловьев Александр Николаевич – Санкт-Петербург, 2020- 205 с.
13. Трифанцов Семён Васильевич Критериально-диагностический аппарат сформированности антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. №3 (53). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kriterialno-diagnosticheskiy-apparat-sformirovannosti-antikorrupsionnogo-povedeniya-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del> (дата обращения: 03.12.2023).
14. Трифанцов Семён Васильевич Формирование антикоррупционного поведения сотрудников органов внутренних дел: генезис понятий // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2021. №1 (51). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-antikorrupsionnogo-povedeniya-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-genezis-ponyatiy> (дата обращения: 06.01.2024).
15. Тульская Елена Анатольевна Внутренний мониторинг образовательного процесса как индикатор качества дополнительного профессионального образования в системе МВД России (на примере ВИПК МВД России)//ВЕСТНИК ВИПК МВД РОССИИ № 3(39)-2016.
16. Тюрина, Наталья Анатольевна Подготовка к производственно-проектировочной деятельности будущих специалистов среднего звена: диссертация ... кандидата педагогических наук: 13.00.08 / Тюрина Наталья Анатольевна; [Место защиты: ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет»]. - Челябинск, 2020. - 236 с.
17. Уварина Н.В., Гнатышина Е.А., Корнеев Д.Н., Корнеева Н.Ю., Лысенко Ю.В., Семченко А.А. Психология управления: Монография. – Челябинск: Изд-во ЗАО «Библиотека А. Миллера», 2020. – 385 с.

18. Чечель, И. Д. Метод проектов, или Попытка избавить учителя от обязанностей всезнающего оракула / И. Д. Чечель // Директор школы. –1998. – № 3. – С. 11-16.

19. Шарапова Е.В. Формирование антикоррупционной направленности личности в профессиональном воспитании: дис. Канд. Пед. Наук 13.00.08/Шарапова Елена Алексеевна – Краснодар, 2016- 180 с.

20. Штукарев Н.А. Формирование антикоррупционной культуры будущего бакалавра юриспруденции: дис. Канд. Пед. Наук 13.00.08/Штукарев Никита Андреевич– Оренбург, 2022- 290 с.

21. Федеральный закон от 25 декабря 2008 г. N 273-ФЗ «О противодействии коррупции»

22. Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. N 3-ФЗ «О полиции»

23. Федеральный закон от 30 ноября 2011 г. N 342-ФЗ «О службе в органах внутренних дел Российской Федерации и внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации»

ГЛАВА 8. КОНЦЕПЦИИ РАЗВИТИЯ НАЦИОНАЛЬНОЙ БЕЗОПАСНОСТИ И МОЛОДЕЖНОЙ ПОЛИТИКИ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

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

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

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

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

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

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

Инновации в управлении образовательными системами делятся также на частичные и системные. Частичная стратегия управленческих нововведений предполагает реализацию отдельных инновационных проектов. Это - путь создания так называемых «точек роста» в развитии образования. На первых этапах реформирования российского образования данный путь чаще всего

преобладал в управленческой стратегии. Преимущественная ресурсная поддержка оказывалась образовательным учреждениям новых типов (гимназиям, лицеям и др.) и тем, в которых проводилась экспериментальная работа. Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных организаций ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение общего результата в образовании, более адекватна.

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

2. Создание мониторинговой системы отслеживания качества образовательной деятельности

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

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

- 0 - до начальное образование;
- 1 - начальное образование или первая ступень основного образования;
- 2 - неполное среднее образование, или вторая ступень основного образования;
- 3 - полное среднее образование;
- 4 - после среднее третичное образование;
- 5 - первая ступень третичного образования;
- 6 - вторая ступень третичного образования.

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

мобильности граждан.

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

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

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

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

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

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

Целями национальных систем квалификаций являются:

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

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

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

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

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

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

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

Так, например, в трактовке Г.Марселя отчуждение рассматривается сквозь призму феноменологии проявляющих его культурных и ментальных характеристик внутренней организации личности, через идеальный конструкт «проблематического человека». Антропологическая концепция Г.Марселя

представлена как феноменология двух модусов человеческого существования, противопоставляемых друг другу по критерию аутентичности, причем, модус обладания является искаженной копией модуса бытия и представляет собой онтологическую базу отчуждения.

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

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

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

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

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

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

деятельность, общение, самопознание и др. [4].

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

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

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

Характеризует отчуждение и состояние когнитивного диссонанса, «когда у человека одновременно имеются некоторые установки или знания, несогласующиеся между собой, или, когда возникает конфликт между убеждениями и внешним поведением» [13].

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

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

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

как состояние оказывают воздействие атмосфера в классе, позиция и поведение педагога, неудовлетворенность ребенка своими оценками [1; 6].

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

- от учебного предмета, который уже стоит в расписании, и его нужно изучать;
- от класса, где собраны учащиеся не только на основании их биологического возраста, и учитель вынужден обучать не им собранную группу;
- от урока как «насильственной дискретности», препятствующей погружению в изучаемый материал и др.

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

Л. Бережнова связывает отчуждение в образовании с реакцией субъектов образовательной деятельности на дискомфорт в процессе обучения. Сопротивление школьника автором рассматривается как одна из форм отчуждения в образовании, проявляется в нежелании посещать школу, отвращении к учебному труду. Отчуждение учащегося от школы может быть последствием длительной депривации в образовательном пространстве. Депривация, в свою очередь, в образовательном пространстве – это явление педагогической действительности, характеризующееся присутствием внешних факторов, ограничивающих возможности удовлетворения личностно значимых потребностей обучающегося. Депривация в образовательном пространстве вбирает в себя разные виды депривации и объединяет нескольких видов, которые наслаиваются, сопрягаются друг с другом, образуя при этом типичные депривационные условия [2].

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

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

Полагаем, что личностная отчужденность ребенка от школы не связана ни

с дискретностью учебного процесса (делением на уроки), ни с основанием деления детей на классы (по возрасту), ни с нормами численности и нормами продолжительности урока (что больше можно считать причиной отчужденности учителя), ни с классно-урочной системой обучения, в общем, ее виде. Отчужденность порождается экзистенциальными переживаниями несогласованных отношений с другими людьми внутри образовательного учреждения, с потерей чувства собственной значимости как следствия этих отношений. Быть отчужденным – значит, не чувствовать связи с близкими, ощущать самоутрату.

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

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

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

- отчуждение как ситуация отдаления и разъединения с окружающим обществом, ощущение недостатка теплых отношений с другими; противопоставление индивида другим индивидам, группе, обществу;
- отчуждение как утрата своей индивидуальности, отдаление человека от самого себя; самоотчуждение.

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

И реакции отчуждения, и самоотчуждения, безусловно, разрушительны для личностного развития ребенка, отрицательны для его самоосуществления. Но, если отчуждение можно рассматривать как проявление жизненных отношений с непонятыми, непринятыми, чуждыми мне людьми, и не всегда это «покушение» на мою глубинную сущность, то самоотчуждение – это утрата субъектности, потеря моего авторства, смысла, разрушение моей сущности; это значит, *я не понимаю, не принимаю себя*. Быть отчужденным от самого себя – значит быть отрезанным и от мира, не имея возможности воспользоваться своими человеческими силами.

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

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

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

Активной формой отстраненности человека Э. Фромм называет *деструктивность личности* как «извращение жизненного импульса, энергия неизжитой жизни, трансформированная в энергию, направленную на разрушение жизни» [16, 23]. Импульс к разрушению других, по мнению философа, проистекает из страха быть разрушенным ими. Деструктивность является результатом «более интенсивной и более полной блокировки плодотворности, чем отстраненность» [16, 23].

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Взрослые, имея большие, по сравнению с детьми, антропометрические характеристики, изначально довлеют над ними, – это тоже важный и интересный аспект в педагогике влияния, подмеченный психологами. Особенно в начальной школе или детском саду, педагог, превышающий своими физическими размерами ребенка в несколько раз, может быть и защитником, и разрушителем; и притягивать, и отталкивать; и облегчать, и отягощать; и успокаивать, и напрягать. «...На протяжении всего периода развития ребенок испытывает чувство, что он уступает в чем-то как своим родителям, так и миру в целом. Вследствие незрелости его органов, его неопределенности и несамостоятельности, вследствие его потребности опираться на более сильные натуры и из-за часто возникающего болезненного ощущения подчиненности другим людям, в ребенке развивается чувство несостоятельности, которое затем выдает себя в продолжение всей жизни» [Адлер А., 1924, цит. по Сидоренко Е.В., с.21].

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

Многие исследователи отмечают и комментируют тот факт, что дети

дошкольного возраста, начинающие свое формальное образование в детском саду, полны инициативы и воображения, они любознательны, пытливы, открыты, эмоциональны. Эти качества какое-то время сохраняются, затем постепенно исчезают. Искренний и свободный дошкольник уже в первом классе может стать стеснительным и замкнутым. В школе такой ребенок становится неудачником, считает американский психолог, психотерапевт и педагог У.Глассер, автор широко известной книги «Школа без неудачников». Проанализировав жизнь ребенка до школы и в течение первых лет обучения, У.Глассер утверждает, что основной бич школы – это проблема неудачников. В дошкольном возрасте ребенок чувствует себя достаточно приспособленным к окружающему миру: он имеет необходимые знания о нем и оптимистично и радостно смотрит на мир, и «...ни один ребенок не приходит в школу с клеймом неудачника. Школа и только школа навешивает на ребенка этот ярлык» [3]. Оптимизм и светлые надежды рушатся по мере накопления неудач, неудовлетворения и ощущений беспомощности.

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

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

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

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

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

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

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

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

Соответственно личностными ресурсами в преодолении отчуждения являются:

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

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

Свобода является первым условием возможности обретения смысла свобода (С.Франк). Только будучи свободными, мы можем действовать «осмысленно», стремиться к разумной цели; «лучшие и разумные наши стремления либо разбиваются о внешние преграды, либо обессиливаются нашими собственными слепыми страстями» [16; 21; 25].

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

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

На основе отечественных исследований, мониторинг формируется как многоуровневая система повторяющихся диагностических процедур, проводимых с использованием количественных методик, максимально объективирующих качественные показатели учебных достижений учащихся. Мониторинг качества образовательной деятельности включает:

- работу Центра независимого тестирования выпускников общеобразовательных школ при Министерстве образования и науки Российской Федерации;
- систему отслеживания качества образовательной деятельности школ на основе тестового инструментария, прошедшего лицензирование;
- систему сбора статистического материала, отражающего традиционные показатели успеваемости, участия школьников в олимпиадах, показатели поступления выпускников в высшие учебные заведения.

3. Создание современной информационной среды в системе общего образования

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

- сеть школьных библиотек, которые выступают не в роли книжных складов, а выполняют функцию создания и распространения информационных потоков для учащихся, педагогов, менеджеров образования, а, возможно, и родителей;
- школьные компьютерные сети, объединяющие и делающие доступной нормативно-правовую, образовательную и оперативную информацию;
- административные компьютерные сети;
- подключение к общероссийским и международным информационным системам.

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

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

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

- вариативность возможностей поступления на обучение для всех категорий граждан;
- соответствие образовательной политике в области равенства права на обучение, определенной в Законе «О равном статусе» (2000г.) и Законе «О равных правах на занятость» (1998г.);
- равноценность всех сертификатов одного уровня и получение сертификата означает возможность обучения по программе, приводящей к получению еще одного сертификата на следующем уровне, где предусмотрено

присвоение сертификата в той же самой или смежной области, а также продвижение затем на более высокий уровень.

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

Создание в образовании информационной среды, отвечающей возможностям современных технологий, обеспечивает накопление, систематизацию и доступность любому пользователю неограниченных объемов информации. Это дает возможность обеспечить оперативность и достаточность информации для руководителей, педагогов, учащихся, создает обратную связь вплоть до осуществления групповой управленческой и учебной деятельности.

Образовательный маркетинг

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

Этот механизм необходимо рассматривать на двух уровнях:

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

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

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

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

Между тем, существует ряд проблем в системе общего образования, которые, формально не затрагивая сущность и структуру компетентностного подхода, очевидным образом влияют на возможности его применения. Среди них [2; 7; 17; 32 и др.]:

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

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

педагогической деятельности др.

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

Таблица 1.

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

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

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

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

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

Часто руководители организаций около половины своего рабочего

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

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

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

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

Таблица 2 Итоговые

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

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

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

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

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

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

Подготовка специалистов для замещения руководящих должностей во многом может быть обеспечена системной работой с резервом кадров на выдвижение, основной целью, которой является комплексная работа по обеспечению соответствия квалификации и профессиональных навыков требованиям, предъявляемым к руководителям государственных общеобразовательных организаций, исходя из изменений во внешней среде, внедрения новых технологий обучения, направленных на поддержание имиджа школы на рынке общеобразовательных организаций [19; 26; 33].

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

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

Период подготовки резерва кадров и направления развития определяются индивидуально для каждого кандидата в соответствии с требованиями, предъявляемыми к планируемой должности. После утверждения

индивидуальных планов развития составляется сводный план развития по учреждению, который в последующем утверждается в районном отделе образования.

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

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

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

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

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

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

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

Таблица 3 Факторы, помогающие продвинуться по службе (от 1 до 5 баллов)

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

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

Оценивая реальное значение факторов при подборе и выдвижении кандидата на руководящую должность, 84,6% опрошенных руководителей указали на управленческую компетентность кандидатов вместе с опытом работы и с наличием необходимых профессиональных навыков, а также на наличие организаторских способностей (70,6%), соответствующего образования (50,9%), высокого морально-этического уровня кандидатов (38,0%).

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

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

Аналогично представлено описание должностных обязанностей в разделе

«Должности руководителей»: должностные обязанности

- заместителя руководителя (директора, заведующего или начальника) образовательного учреждения,
- руководителя (заведующего или начальника, директора, управляющего) структурного подразделения,
- старшего мастера.

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

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

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

Выводы по главе

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

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

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

Практика показывает, что ориентация только на создание «точек роста» не обеспечивает реформирования всей системы, а снижение внимания к работе массовых адаптивных образовательных организаций ведет к ухудшению качества образования в целом. Высокий уровень учебных достижений учащихся нескольких «продвинутых» школ не компенсирует низкой образовательной подготовки большей части детей в массовых школах. Поэтому стратегия системных инноваций, которая ориентирует нововведения на достижение

общего результата в образовании, более адекватна.

Библиографический список

1. Алексеева, Л.П. Управление организацией самостоятельной работы студентов профессионально-педагогических факультетов ВУЗов: учебно-методическое пособие / Л.П. Алексеева, Е.А. Гнатышина - Челябинск: Из-во ЧГПУ, 2012г.-268 с.
2. Алферов, Ю.С. Мониторинг развития образования в мире / Ю.С. Алферов // Педагогика. - 2002. - № 7. - С. 88-96.
3. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А.Л. Андреев // Педагогика. - 2005. - № 4. - С. 19-27.
4. Базавлуцкая Л.М. Историография формирования организаторской культуры у будущего менеджера. /Л.М.Базавлуцкая. Комплексная безопасность объектов и субъектов социальной сферы; Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, редактор: В.В. Латышин. – Изд-во: ЧГПУ. - Челябинск. - 2010. – С.204-207.
5. Базавлуцкая Л.М. Методика развития качества образовательных услуг/ Л.М.Базавлуцкая.; Сборник научных трудов по итогам Всероссийской олимпиады по методике профессионального образования, 2017г. С. 17-20.
6. Базавлуцкая Л.М. Реализация систематизированного процесса формирования современного менеджера / Базавлуцкая Л.М., Алексеева Л.П., Коняева Е.А.; Современные исследования социальных проблем - 2017. Т.8. № 7. С. 5-25
7. Базавлуцкая Л.М. Сравнительный менеджмент: учебное пособие для студентов очной и заочной формы обучения высших учебных заведений по направлению «Профессиональное обучение (по отраслям)» / Базавлуцкая Л.М.; – Челябинск: Изд-во «Цицеро»- Челябинск, 2017.- 97с.
8. Базаров, Т.Ю. Компетенции будущего: квалификация, компетентность (критерии качества)? / Т.Ю. Базаров // Открытый университет / под ред. В.Л. Глазычева, С.Э. Зуева. — М., 2003. - С. 510-539.
9. Безопасность социальной сферы в условиях современной поликультурной России: коллективная монография / В.В. Садырин, Е.А. Гнатышина, В.А. Белкин, и др. - М.: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2013. - 437 с. - ISBN 978-5-85716-991-9
10. Белозерцев, Е.П. Культурно-образовательная среда - ключевое понятие современного педагогического исследования, или какая педагогика нужна образованию / Е.П. Белозерцев // Философско- педагогические и религиозные основания образования в России: история и современность: Пятое Покровские образовательные чтения / под ред. В.А. Беляева, Ю.В. Орловой; Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. - Рязань, 2007. - С. 11-29.
11. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>.

12. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков/ Педагогика. - 2003. - №10. - с. 8-14.
13. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. - 2007. - № 5. -С. 119-125.
14. Волков, А.Е. Российское образование - 2020 (модель образования для экономики, основанной на знаниях) / А.Е. Волков. - М.: ГУ ВШЭ, 2009. - 39 с.
15. Гнатышина Е.А. К вопросу о корпоративной идентичности преподавателя высшей школы: современные реалии/ Е.А.Гнатышина, Н.В. Уварина, Д.С. Гордеева, Е.В. Евплова; Социум власть, 2018. - № 5(73). – с. 28-37
16. Гнатышина Е.А. Проблемы экономического роста в России в современных условиях/ Е.А. Гнатышина, Л.М. Базавлуцкая; в сборнике научных трудов по материалам 1 региональной научно-практической конференции, 2016., С. 6-14.
17. Гнатышина ЕА. Характеристика адаптационных процессов в вузе в условиях социокультурной динамики: сравнительный анализ адаптационных процессов иностранных и отечественных студентов вуза / Гнатышина Е.А., Уварина Н.В., Савченков А.В.; Вестник Южно- Уральского государственного университет. Серия: Образование. Педагогические науки, 2018. - Т.10 – №. 2. – С. 34-43
18. Демцура, С.С., Психологические особенности процесса восприятия цен на образовательные услуги / С.С. Демцура, Е.Ю. Дмитриева, Л.П. Алексеева, Л.М. Базавлуцкая, Л.А. Полуянова; Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2018. - Т.7. - № 3(24). -С. 276-280.
19. Ипатов, Ю.М. Экономико-управленческая подготовка - важнейший элемент квалификационного уровня руководителей / Ю.М. Ипатов // Человек и образование №3 (24) 2010 - С. 47-50.
20. Корнеев Д.Н. Инклюзивная компетентность педагога профессионального обучения: от идеи к диссеминации педагогического опыта / Д.Н.Корнеев, Н.Ю. Корнеева, А.А. Саламатов. - Современные наукоемкие технологии, 2016. - № 5-1. – С. 116-120
21. Корнеев Д.Н., Концептуальная модель формирования инженерной культуры обучающихся как трансфер модернизации российского образования /Д.Н. Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Л.П. Алексеева. - Пропедевтика инженерной культуры обучающихся в условиях модернизации образования: Сборник материалов Всероссийской научно- практической конференции с международными участием. - 2015.- С. 190- 199.
22. Корнеев Д.Н. Проектирование и диффузия педагогических инноваций как методическая проблема современного непрерывного профессионального образования / Д.Н.Корнеев, Н.Ю. Корнеева, Н.В. Уварина. – Методика профессионального образования: от теории к практике: сборник

статей Всероссийской олимпиады от методике профессионального обучения, 2016. – С.60-69.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Миллера», 2019. - 312 с.

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

33. ХесусЛау. Руководство по информационной грамотности для образования на протяжении всей жизни / ЛауХесус; пер. с англ. -М.: МОО ВПП ЮНЕСКО «Информация для всех», [2007]. - 45 с. [Электронный ресурс]. - Режим доступа: <http://www.ifap.ru/Kbrary/bookl01.pdf/>.

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

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Белевитин Владимир Анатольевич, доктор технических наук, профессор кафедры автомобильного транспорта, информационных технологий и методики обучения техническим дисциплинам ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Важенина Елена Андреевна, старший преподаватель кафедры Биологии ФГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России, г. Челябинск, Россия

Гилев Игорь Юрьевич, Первый замминистра экологии Челябинской области, г. Челябинск, Россия

Корнеев Дмитрий Николаевич, кандидат педагогических наук, доцент кафедры экономики, управления и права ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Корнеева Наталья Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой подготовки педагогов профессионального обучения и предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Лихачев Сергей Федорович, доктор биологических наук, профессор, Министр экологии Челябинской области, г. Челябинск, Россия

Литке Светлана Геннадьевна, кандидат психологических наук, доцент кафедры подготовки педагогов профессионального обучения предметных методик ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Мулюкова Оксана Николаевна, заместитель директора Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Сибиркина Альфира Равильевна, доктор биологических наук, профессор, исполняющий обязанности директора Профессионально-педагогического института, ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Трифанцов Семён Васильевич, Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет», г. Челябинск, Россия

Уварина Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заместитель директора Профессионально-педагогического института ФГБОУ ВО «Челябинский государственный педагогический университет», г. Челябинск, Россия.

Шумакова Ольга Алексеевна, доктор психологических наук, доцент, заведующий кафедрой Психологии ФГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России, г. Челябинск, Россия

Шумаков Вадим Анатольевич, кандидат философских наук, доцент, доцент кафедры Психологии ФГБОУ ВО ЮУГМУ Минздрава России, г. Челябинск, Россия

НАУЧНОЕ ИЗДАНИЕ

**НАЦИОНАЛЬНАЯ БЕЗОПАСНОСТЬ И
МОЛОДЕЖНАЯ ПОЛИТИКА: ВЫЗОВЫ
СОВРЕМЕННОСТИ**

КОЛЛЕКТИВНАЯ МОНОГРАФИЯ

ISBN 978-5-93162-832-5

Издательство ЗАО «Библиотека А. Миллера»

Подписано в печать 28.05.2024 Формат 60x84/16 Бумага офсетная.

Объем 20,73 уч.-изд.л. Тираж 500 экз.

Заказ № 363

**Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, Челябинск, пр. Ленина,69**