СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора 5

НАСЛЕДИЕ АЛЕКСАНДРА МИХАЙЛОВИЧА НОВИКОВА: СОХРАНЯЕМ И РАЗВИВАЕМ

Орешкина А.К. Развитие научных школ как механизм оптимизации образовательного пространства непрерывного образования ... 7

Осипов П.Н. Педагог по образованию, педагог по призванию 14

Ломакина Т.Ю., Введенский В.Н. Научное наследие А.М.Новикова 20

Шаповалова И.А., Рубцова Н.Е. Перспективы обновления отечественного образования: исследовательские программы экспериментальных площадок РАО 30

Сергеева М.Г. Концептуальные положения развития непрерывного экономического образования в системе профессионального образования 37

Литвин А.В. К вопросу о методологии педагогических исследований 55

ИДЕИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Иванова С.В. О современном состоянии системы непрерывного образования в сфере бизнеса. 66

Супрунова Л.Л. Поликультурное образование как важное направление модернизации школы в постиндустриальном обществе 81

Слипчишина Л.В. Интеграция профессий как эффективный механизм адаптации к изменениям на рынке труда 89

Креденец Н.Д. Теории управления трудовой деятельностью: педагогический контекст 99

Руденко Л.А. Формирование коммуникативной культуры будущих специалистов в контексте инновационной образовательной деятельности 114

Руденченко А.А. Этнодизайн:организационно-педагогические условия проектирования творческой образовательной среды художественных учебных заведений 123

Шульдова С.Г. Анализ требований к информационной компетентности выпускника вуза экономиче ского профиля..... 132

ПОИСК. ИССЛЕДОВАНИЯ

Тарасова Н.В. Педагогический опыт добровольческой деятельности школьников в России второй половины XIX – начала XX вв..... 142

РЕЦЕНЗИИ

Сидон Л.М. Рецензия на книгу М.А. Лукацкого «Описательная, объяснительная и предсказательная функции современной педагогической науки» 155

НАУЧНАЯ ИНФОРМАЦИЯ

70-ти летие ИТИП РАО 157

ЮБИЛЕЙ УЧЕНОГО

Юбилей М.Л. Левицкого 159

Юбилей А.А. Гусейнова 161

Наши авторы 162

Summary 164

Информация для авторов 171

Подписка 172

Свидетельство о регистрации в СМИ ПИ № ФС 77-34536 ISSN 2224-0772

Редакционный совет:

Балыхин Г.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Болотов В.А., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Бордовский Г.А., доктор физико-математических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Вульфсон Б.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор.

Кусаинов А.К., доктор педагогических наук, профессор, президент Академии педагогических наук Казахстана.

Левицкий М.Л., доктор педагогических наук, академик Российской академии образования.

Матросов В.Л., академик Российской академии наук, действительный член Российской академии образования.

Миронов В.В., доктор философских наук, профессор, член-корреспондент Российской академии наук.

Никандров Н.Д., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Ничкало Н.Г., доктор педагогических наук, профессор, академик Национальной академии педагогических наук Украины.

Рудик Г.А., доктор педагогических наук, профессор» (Канада, Монреаль).

Рыжаков М.В., доктор педагогических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Семенов А.Л., доктор физико-математических наук, профессор, действительный член Российской академии наук, академик Российской академии образования.

Сериков В.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Соломин В.П., доктор педагогических наук, профессор.

Ткаченко Е.В., доктор химических наук, профессор, академик Российской академии образования.

Glenn DeVoogd, доктор философских наук, профессор, (США).

Редакционная коллегия:

Иванова С.В.(главный и научный редактор)
Овчинников А.В. (заместитель главного редактора)
Дьяконова Л.М. (редактор)
Никитина Е.Е. (выпускающий редактор)

Иванова С.В., доктор философских наук, профессор, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».

Безрогов В.Г., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Богуславский М.В., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Дьяконова Л.М., редактор журнала «Отечественная и зарубежная педагогика».

Ермоленко В.А., доктор педагогических наук, профессор.

Ломакина Т.Ю., доктор педагогических наук, профессор.

Лукацкий М.А., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Мариносян Т.Э., кандидат философских наук.

Меськов В.С., доктор философских наук, профессор.

Найденова Н.Н., кандидат педагогических наук.

Никитина Е.Е., кандидат педагогических наук.

Овчинников А.В., доктор педагогических наук, заместитель главного редактора.

Орешкина А.К., доктор педагогических наук, доцент.

Осмоловская И.М., доктор педагогических наук.

Савина А.К., доктор педагогических наук.

Селиванова Н.Л., доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования.

Сорина Г.В., доктор философских наук, профессор.

Тагунова И.А., доктор педагогических наук.

Турбовской Я.С., доктор педагогических наук, профессор

Юнь Ли, доктор философии, адъюнкт-профессор (Гон Конг).

Editorial Board

Svetlana V. Ivanova, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Grigory A. Balikhin, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Vitaly G. Bezrogov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Mikhail V. Boguslavsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Viktor A. Bolotov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Gennady A. Bordovsky, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Glenn DeVoogd, Sc.D., Professor, USA.

Lyudmila M. Dyakonova, Editor of the "Domestic and Foreign Pedagogy" journal.

Valentina A. Ermolenko, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Askarbek K. Kousainov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, President of the Academy of Pedagogical Sciences of Kazakhstan.

Mikhail L. Levitsky, Sc.D. (Pedagogy), Academician of the Russian Academy of Education.

Tatiana Yu. Lomakina, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Mikhail A. Lukatsky, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Tigran E. Marinosyan, Ph.D. (Philosophy).

Viktor L. Matrosov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Valery S. Meskov, Sc.D. (Philosophy), Professor.

Vladimir V. Mironov, Sc.D. (Philosophy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences.

Natalia N. Naydionova, Ph.D. (Pedagogy).

Nikolay D. Nikandrov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Nelya G. Nichkalo, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Ekaterina Ev. Nikitina, Ph.D. (Pedagogy).

Anna K. Oreshkina, Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor.

Irina M. Osmolovskaya, Sc.D. (Pedagogy).

Anatoly V. Ovchinnikov, Sc.D. (Pedagogy).

Mikhail V. Rizhakov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Georgy A. Rudik, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Alitziya K. Savina, Sc.D. (Pedagogy).

Natalia L. Selivanova, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Aleksey L. Semenov, Sc.D. (Physics and Mathematics), Professor, Academician of the Russian Academy of Sciences, Academician of the Russian Academy of Education.

Vladislav V. Serikov, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Valery P. Solomin, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Galina V. Sorina, Sc.D. (Philosophy), Professor, Academician of the Academy of Humanitarian Sciences.

Irina A. Tagunova, Sc.D. (Pedagogy).

Evgeny V. Tkachenko, Sc.D. (Chemical Sciences), Professor, Academician of the Russian Academy of Education.

Yakov S. Turbovskoy, Sc.D. (Pedagogy), Professor.

Boris L. Vulfson, Sc.D. (Pedagogy), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education.

Jun Li, Ph.D. Assistant Professor, Hong Kong.

Адрес редакции: 129626, г.Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел. (495) 683-09-55, факс (495) 683-81-26

Учредитель: Федеральное государственное научное учреждение «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования

Допечатная подготовка:

Формат 70x100/16 — Вёрстка: *А.В. Кошентаевский*
Подписано к печати: 24.06.2014 — Периодичность 6 номеров в год
Печать офсетная. Усл.п.л. 18,14. Стр. 172 — Тираж 800 экз.

Отпечатано в типографии ООО Мультипринт, заказ №
121357, Москва, ул. Верейская, д.29, тел. 998-71-71, 585-79-64

При использовании материалов ссылка на журнал обязательна.
Мнение авторов может не совпадать с позицией редакционной коллегии.
Ответственность за содержание рекламных материалов несут рекламодатели.

Индекс для подписчиков по каталогу «Роспечати» **83284**

© ФГНУ Институт теории и истории педагогики РАО

Уважаемые читатели, дорогие коллеги и друзья!

С.В. Иванова

Содержание этого номера явным образом показывает продолжение деятельности действующей и развивающейся научной школы – школы Александра Михайловича Новикова - и в этом смысле является примером существования настоящей научной школы, взрастившей несколько поколений учеников и последователей. Центр непрерывного образования, которым Александр Михайлович руководил в Институте теории и истории педагогики, создал несколько тематических выпусков журнала «Отечественная и зарубежная педагогика». И в память об академике Новикове все чаще его ученики публикуют свои материалы.

2 декабря 2014 года была проведена конференция, посвященная памяти А.М. Новикова. Это был его день рождения, впервые проведенный коллективом без него, и в память о нем был отмечен научным мероприятием. Мы верим, что он бы одобрил такой наш поступок. Многие участники вспоминают эту конференцию как уникальное соединение теплой, дружеской атмосферы, человечного общения, воспоминаний и созидательного, пристрастного обсуждения насущных проблем непрерывного образования, научных идей А.М. Новикова, на основе которых развивается научная мысль его учеников и продолжателей. Конференция показала, что их очень много в России и ближнем зарубежье. Своеобразие научной школы А.М. Новикова состоит в том, что его учениками себя считают не только те, кто под его руководством защитил кандидатские и докторские диссертации, но и руководители образовательных учреждений, где внедряются его идеи, и те, кто использует его труды в своих работах.

В определенном смысле его учениками может себя считать каждый, кто изучал его книги «Как работать над диссертацией» и «Докторская диссертация?», выдержавшие соответственно четыре и три издания. И этих изданий сегодня не найти в продаже. Вспоминаю, как мне пришлось у Александра Михайловича попросить первую из этих книжек, потому что мне ее не вернул кто-то из аспирантов, и муж попросил обратиться к автору, ведь и его ученики готовят диссертации по экономике, согласуясь с этими пособиями. Я была тронута тем, что Александр Михайлович дал мне обе книжки при

ближайшей встрече и присовокупил к ним свою книгу «Я – педагог» с доброй надписью. Но вернусь к главному… Хотя, что является главным в памяти об ушедшем человеке: его человеческие поступки или труды? Конечно, не только труды. Своим примером научной деятельности, служением науке, мудрым общением, любовью к людям Александр Михайлович влиял на всех окружающих, парой фраз умел снизить «накал страстей» на Ученом совете, умел посоветовать мудро и деликатно, не задев ничьих чувств, умел решать сложный вопрос, обходясь без резких оценок. Человеческие отношения учат нас ничуть не меньше, помогают совершенствоваться и развиваться в любом аспекте деятельности. Он был таким учителем разных планов: человеческого и научного. В плане научном методологические работы А.М.Новикова являются ориентиром не только для педагогов, но и для представителей всех смежных областей педагогической науки; его пособия по подготовке диссертаций необходимы буквально для всех пишущих диссертацию, в любой отрасли научного познания.

И этот номер журнала представляет разные грани личности Александра Михайловича Новикова. Во-первых, авторы статей делятся воспоминаниями об Александре Михайловиче и как о человеке, и как об ученом, и как об учителе. Во-вторых, ряд статей разворачивает некоторые идеи академика Новикова, развивая теоретические аспекты непрерывного образования. В-третьих, в номере представлены исследования авторов, не являющихся прямыми учениками Александра Михайловича, но учитывающих его идеи в своих исследовательских работах в области непрерывного образования.

Можно подробнее ознакомиться с материалами об академике А.М.Новикове **в юбилейной книге «Институт теории и истории педагогики: 1944–2014».** В этом издании посвящено немало страниц ему, подразделению, которым он руководил, осуществлению его идей в руководимых его ученицами Т.Ю. Ломакиной и А.К.Орешкиной лабораториях Института.

Дорогие читатели! Позвольте еще раз вас уверить, что редколлегия стремится сделать журнал полезным для ученых-педагогов, докторантов, аспирантов и магистрантов, обучающихся педагогическим специальностям. По импакт-фактору в Российской системе научного цитирования мы видим, что востребованность журнала растет!

Если вы хотите поделиться идеями о содержании номеров журнала или направить свою статью, пишите нам, мы рады контактам с вами.

Главный редактор **проф. С.Иванова**

РАЗВИТИЕ НАУЧНЫХ ШКОЛ КАК МЕХАНИЗМ ОПТИМИЗАЦИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

А.К. Орешкина

В статье с позиции деятельности научной школы «Профессиональная педагогика-теория непрерывного образования» академиков РАО, заслуженных деятелей науки Российской Федерации С.Я. Батышева и А.М. Новикова представлен механизм развития образовательного пространства системы непрерывного образования.

Ключевые слова: *научная школа, теория непрерывного образования, профессиональная педагогика.*

Социально-экономические, социокультурные процессы, детерминирующие стратегию развития образования всех уровней и ступеней, согласуются с инновационными преобразованиями в структурно-содержательной, организационной перестройке системы образования. Это во многом соответствует инновациям и внедрению новшеств в педагогическую практику в контексте новых идей и концептуальных подходов в развитии образования.

Научная школа «Профессиональная педагогика – теория непрерывного образования» заслуженных деятелей науки Российской Федерации С.Я.Батышева – А. М. Новикова осуществляет плодотворную деятельность начиная с 50-х годов XX века по настоящее время. Это характеризует устойчивость данной научной школы. В целом формирование и развитие научной школы С.Я. Батышева – А.М. Новикова базируется на следующих теоретических положениях:

– целенаправленная разработка методологических подходов к изучению профессиональной педагогики и теории непрерывного образования;

– профессиональная педагогика, теория непрерывного образования – междисциплинарные отрасли научного знания, которые строятся на базе общей педагогики, философии, психологии, методологии, кибернетики, теории систем, системного анализа, общей теории управления и т.д.;

– профессиональная педагогика также, как и теория непрерывного образования, охватывает все возрастные и социальные группы обучающихся, все уровни образования в их преемственности и взаимосвязи. И в этом отношении профессиональная педагогика и теория непрерывного образования в значительной степени смыкаются;

– профессиональная педагогика, теория непрерывного образования охватывают экономические, социальные, культурные сферы развития России в конкретные исторические периоды: индустриального общества (до последних десятилетий XX века) и современного постиндустриального общества.

Данные положения нашли отражение в теоретических работах, выполненных исследователями в рамках представленной научной школы (С.Я.Батышев, А.М.Новиков, В.А.Скакун, М.Б.Яковлева, И.Д.Чечель, Л.Д.Федотова, И.М.Стариков, Е.Г.Осовский, Кальней В.А., А.К. Орешкина, Ю.Л.Дераж не, М.М.Зиновкина, В.И.Подобед, А.Н.Лейбович, А.Ф.Щепотин, А.П.Беляева, А.А.Ковырялг, И.А.Халлиулин, М.И.Рожков, Г.А.Фирсов, И.В.Зорин и др.). Наиболее значимыми теоретическими результатами являются:

– создание и развитие профессиональной педагогики как новой отрасли научного знания: определены законы профессиональной педагогики, созданы теоретические основы содержания профессионального образования, технологий обучения, форм и методов обучения и воспитания обучающихся, комплексного применения средств обучения в учебном процессе, управления профессиональным образовательным учреждением;

– исследование истории профессионального (профессионально-технического) образования;

– создание теории развития профессионального образования России на основе иерархической системы классификаций ведущих идей, вытекающих из них принципов развития образования и условий их реализации;

– создание теории непрерывного образования: принципов и условий реализации идеи непрерывного образования как одной из ведущих идей развития образовательных систем в мире, теоретических основ диверсифи-

кации образовательных систем, построение преемственного содержания профессионального образования, создание методологических основ преемственности образовательного процесса в системе непрерывного образования, создание теории управления образовательными системами; выявление особенностей развития образования в условиях постиндустриального общества;

– проведение сопоставительного анализа подходов к реализации идеи непрерывного образования в России и за рубежом;

– создание современной методологии как учения об организации деятельности (оснований общей методологии, методологии научной, практической, художественной, учебной и игровой деятельности) с позиций системного анализа в логике современного проектно-технологического типа организационной культуры;

– создание оснований современной общей всевозрастной педагогики как теоретического базиса развития системы непрерывного образования, построение понятийно-категориального аппарата и логической структуры педагогики постиндустриального общества;

– создание новой научной области – профессиональной лингводидактики.

Лидерами научной школы являются академики Российской академии образования, заслуженные деятели науки Российской Федерации: Герой Советского Союза Сергей Яковлевич Батышев (1915-2000гг.) и Александр Михайлович Новиков (1941-2013гг.).

В историю отечественного образования С.Я.Батышев вошел как создатель целого научного направления – профессиональной педагогики.

Наиболее известными из его работ являются: «Производственная педагогика», "Профессиональная педагогика" (первое издание 1997г., второе издание 2000г., объем 90 п.л.) и первая трехтомная Энциклопедия «Профессионального образование» (1999 г., объем 240 п.л.), коллективная монография «История профессионального образования». Академиком С.Я.Батышевым было подготовлено 13 докторов и 69 кандидатов наук.

Академик Российской академии образования А.М. Новиков (1941-2013гг.) в течение многих лет был руководителем Всесоюзного научно-методического центра профессионально-технического обучения молодежи. Впоследствии возглавлял Отделение базового профессионального образования Российской академии образования (РАО).

С 2002 по 2013 годы он руководил Центром теории непрерывного образования Института теории и истории педагогики РАО. А.М.Новиковым опубликовано более 350 научных работ по методологии и теории педагоги-

ки, теории и методике трудового обучения и профессионального образования, психологии и физиологии труда: монографии, книги, пособия, брошюры; системно представлены актуальные вопросы развития отечественного образования в публикациях ведущих журналов: «Педагогика», «Народное образование», «Вопросы психологии», «Специалист», «Высшее образование в России», «Школьные технологии». Особое значение имеют серии монографий и пособий по методологии образования: «Профтехшкола: стратегия развития»(1991), «Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (2 издания: 1995, 1996гг.), «Профессиональное образование России – перспективы развития»(1997), «Российское образование в новой эпохе» (2000), «Развитие отечественного образования» (2005), «Постиндустриальное образование» (2008), «Методология» (2007), «Как работать над диссертацией» (4 изд.: 1994, 1996, 2000, 2003), «Докторская диссертация?» (3 изд.:1999, 2001, 2003), «Методология образования» (2002, 2005), «Образовательный проект/ Методология образовательной деятельности» (2004), «Методология учебной деятельности» (2005), «Основания педагогики» (2010). А.М.Новиков является соавтором и соредактором учебника «Профессиональная педагогика» (1997, 2000, 2010гг.), Энциклопедии «Профессиональное образование» в 3-х тт. (1999), «Истории профессионального образования в России» (2003).

А.М. Новиковым подготовлено 11 докторов и 33 кандидата наук.

Научно-теоретические исследования, проводимые научной школой объективно можно разделить на два периода.

Период первый – до 1988г. Исследования сосредоточивались, в основном, на проблемах профессионально-технического образования (ныне – начальное профессиональное образование), подготовки и повышения квалификации рабочих на производстве, а также проблемах трудовой подготовки школьников.

Исследования в данный период проводились по достаточно широкому спектру направлений. В области профессионально-технического образования, подготовки квалифицированных рабочих в профессионально-технических учебных заведениях изучались проблемы:

– организации учебного процесса в профессиональных учебных заведениях, его научно-методического обеспечения; исследовались С.Я. Батышевым, Н.И. Думченко, Н.И. Кравцовым, А. Н. Лейбовичем, А.М. Новиковым, А.Ф. Щепотиным и др.;

– построения содержания подготовки квалифицированных рабочих высокой квалификации и широкого профиля; исследовались А. П. Беляевой,

Л.Д. Федотовой, А.Е. Шильниковой и другими;

– методики преподавания специальных предметов и производственного обучения; исследовались В. А. Скакуном, М.М. Зиновкиной, А.Е. Пядочкиным, Д.В. Чернилевским, И. А. Халлиулиным и другими учеными;

– вопросы взаимосвязи общего и профессионального образования, вопросы политехнической подготовки учащихся профтехучилищ; исследовались С.Я. Батышевым, И.Д. Клочковым, А. А. Кывырялгом и другими авторами;

– вопросы воспитания учащихся профтехобразования и рабочих в трудовых производственных коллективах ;изучались Б.И. Адаскиным, А.С. Батышевым, Н.Н. Дьяченко, А.П. Сейтешевым, Н.М. Таланчуком и другими.

В области подготовки и повышения квалификации рабочих в условиях производства проводили исследования: Бирг Л.Е., Н. Н. Отенберг, И.Т. Сенченко, И.М. Стариков, О.Б. Ховов, М. М. Шкодин.

Проблемы трудовой подготовки школьников исследовались С.Я.Батышевым, А. М. Новиковым, Э.Д. Новожиловым, А. Д. Шакирзяновым.

Вопросы истории профессионального образования исследовались А.Н. Веселовым, Н.Н. Кузьминым, Е.Г. Оссовским, Э.С. Котляром и другими учеными.

Второй период. В 1988г. произошло слияние трех образовательных ведомств: Министерства просвещения СССР, Государственного комитета СССР по профессионально-техническому образованию и Министерства высшего и среднего специального образовании в единый Государственный комитет СССР по образованию. Из бывших профтехучилищ стали вырастать высшие профессиональные училища, профессиональные лицеи и колледжи. Стремительно развивалась интеграция профессиональных учебных заведений начального, среднего, высшего профессионального образования. На повестку дня стал вопрос о построении и развитии системы непрерывного образования. Все это потребовало значительного расширения спектра исследований в данной научной школе. Исследования на втором этапе проводились по следующим крупным направлениям:

1. Непрерывное образование: разработка теоретико-методологических основ непрерывного образования, развитие многоуровневых образовательных (научно-образовательных, научно-учебно-производственных) комплексов, проблемы построения содержания, форм, методов, средств обучения и воспитания обучающихся в системе непрерывного образования – акад. РАО Новиков А.М., член-корр. РАО Батышев А.С., доктора пед. наук Ермоленко В.А., Зорин И.В., Кальней В.А., Крупченко А.К. , Орешкина А.К.,

Рожков М.И., Стариков И.М. (Украина), Фирсов Г.А., Худолий Н.Г., канд. пед. наук Ховов О.Б. и другие исследователи.

2. Послевузовское образование: общая методология, методология научного исследования, технологии работы над кандидатскими и докторскими диссертациями, педагогика научных школ – акад. РАО Новиков А.М., член-корр. РАН Новиков Д.А., канд. пед. наук Грезнева О.Ю.

3. Последипломное образование: образование взрослых, развитие профессиональной карьеры, корпоративное обучение и корпоративные университеты, профессиональное обучение незанятого населения, развитие бизнес-образования и т.д.: доктора пед. наук Деражне Ю.Л., Кязимов К.Г., Подобед В.И., кандидаты пед. наук Грезнева О.Ю., Ховов О.Б. и другие ученые.

4. Развитие инновационных форм образовательного процесса в системе непрерывного образования: концентрированное обучение; открытое обучение; дистанционное образование; инновационная деятельность образовательных учреждений и образовательных систем, обеспечение их устойчивого развития; развитие ремесленного образования, высшего рабочего образования и т.д.: доктора педагогических наук Деражне Ю.Л., Ермоленко В.А., Зиновкина М.М., Ибрагимова Е.М., Ломакина Т.Ю., Стайнов Г.Н., Щенников С.А. и др.

5. Развитие региональных систем непрерывного образования, развитие социального партнерства, теория управления образовательными системами, оценка качества образования: член-корреспондент РАН Новиков Д.А., доктора педагогических наук Ломакина Т.Ю., Орешкина А.К. и другие.

6. Подготовка и повышение квалификации педагогических кадров для профессионального образования (начального, среднего, высшего и послевузовского): академик РАО Новиков А.М., доктора педагогических наук Кузнецов В.В., Носков И.А. и другие.

Результаты научных исследований ученых – последователей и соратников лидеров научной школы способствуют развитию инновационных процессов в образовании и решению актуальной проблемы педагогической теории и практики – создания образовательного пространства системы непрерывного образования.

Опубликованные в десятках книг ведущие идеи и теории развития системы непрерывного образования в постиндустриальном обществе: монографий, учебников, пособий, имеющих, как правило, большие тиражи, распространяются во всей территории Российской Федерации и за рубежом. Опубликованные в центральных и региональных журналах, они

способствуют развитию социально-ориентированного образовательного пространства («Народное образование», «Педагогика», «Школьные технологии», «Мир образования – образование в Мире», «Специалист», «Профессиональное образование», « Высшее образование в России»).

Перспективы развития современных теоретико-методологических идей в контексте новой образовательной парадигмы согласуются с многоплановостью и сложностью проблем, разрабатываемых сегодня в рамках научной школы С.Я.Батышева-А.М.Новикова «Профессиональная педагогика – Теория непрерывного образования». К ним можно отнести методологические и теоретические последствия глобализации, этап перехода к развитию в России постиндустриального общества со всеми вытекающими экономическими, социальными и культурными последствиями для страны в целом и для системы отечественного образования в частности.

Построение российской системы непрерывного образования приобретает стратегическое развитие, находясь еще на самом начальном этапе постиндустриального образования. Для прогностического становления и развития образовательного пространства системы непрерывного образования, соответствующей потребностям постиндустриализма, требуется серьезное научное обеспечение, что согласуется с углублением теории непрерывного и постиндустриального образования в рамках ведущих идей научной школы.

Литература

1. *Орешкина А.К.* Развитие образовательного пространства в условиях интеграционных процессов / А.К.Орешкина. М., МГОУ, 2013. – 108с.

2. *Орешкина А.К.* Проблемы преемственности образовательного процесса /А.К.Орешкина //Известия высших учебных заведений. Социология. Экономика. Политика. – 2010. – № 3. – С. 86-89.

3. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование /А.М.Новиков. М.: Эгвес, 2008. – 136с.

4. *Новиков А.М.* Российское образование в новой эпохе // Парадоксы наследия, векторы развития / А.М.Новиков. М.: Эгвес, 2000. – 272с.

ПЕДАГОГ ПО ОБРАЗОВАНИЮ, ПЕДАГОГ ПО ПРИЗВАНИЮ

Автор вспоминает о личных встречах с академиком Российской академии образования А.М.Новиковым, рассказывает о его профессиональной и творческой карьере, описывает наиболее значимые научные труды академика. Подчеркивается значительный вклад Александра Михайловича в развитие профессиональной педагогики нашей страны.

П.Н. Осипов

Ключевые слова: *педагог, ученый, профессиональная педагогика, научные труды.*

Утром 17 сентября 2013 года, открыв электронную почту, я увидел письмо, присланное профессором Т.Ю.Ломакиной: «Уважаемые коллеги! С прискорбием сообщаю, что 16 сентября на 73-м году ушел из жизни А.М.Новиков». Для меня, как и для многих коллег, хорошо знавших Александра Михайловича лично или по его многочисленным книгам и статьям, это было тяжелым известием.

Ушел из жизни человек, полный творческих замыслов и сил, надежная опора молодых – и не только! – ученых, занимающихся проблемами профессионального образования, профессиональной педагогики. Александр Михайлович не только педагог по образованию, но и педагог по призванию. Он органично принял эстафету от Сергея Яковлевича Батышева, человека, которого при жизни называли патриархом профессиональной педагогики, стал его достойным преемником и сам заслужил это звание.

Мне очень повезло, что многие годы (35

лет!) я как научный сотрудник, ученый секретарь и заведующий лабораторией одного из академических научно-исследовательских институтов, занимался проблемами базового профессионального образования – теми же проблемами, которыми занимался всю свою жизнь и Александр Михайлович, и имел возможность непосредственного личного общения с ним.

Первое наше знакомство состоялось во Всесоюзном научно-методическом центре профессионально-технического образования (ВНМЦ), где А.М.Новиков на протяжении 15 лет (1977–1992гг.) занимал должности заместителя директора, а затем и директора. Удивительно доступный, немногословный, доброжелательный, располагающий к себе человек, как правило, позитивно решающий те вопросы, с которыми к нему приходилось обращаться. На руководящих постах он никогда не был чиновником, а всегда оставался, прежде всего, ученым.

Общение с Александром Михайловичем как с руководителем Всесоюзного научно-методического центра позволяло мне определять планы совместных исследований, координировать научные поиски, готовить публикации и внедрять результаты научных исследований – именно этим и занимался возглавляемый им ВНМЦ. Более 10 лет я работал ученым секретарем, выполняя свои функции благодаря постоянным контактам с Александром Михайловичем.

Но ещё и до назначения на эту должность, будучи рядовым младшим научным сотрудником, я тоже общался с ним, его отношение ко мне всегда было неизменным. Именно благодаря его поддержке, я имел возможность публиковать свои первые книги в центральных издательствах сказочно большими по нынешним временам тиражами (тысячи, десятки тысяч экземпляров). Немаловажно и то, что эти публикации в те годы хорошо оплачивались, гонорары превышали месячный оклад младшего научного сотрудника.

Будучи прекрасным организатором научных исследований и научно-методических работ в системе профессионального образования, Александр Михайлович значительную часть своей жизни посвятил разработке теории формирования трудовых умений. 17 октября 1989 года у нас, в НИИ профессионально-технической педагогики АПН СССР, в Казани, состоялась защита его докторской диссертации на тему «Педагогические основы формирования трудовых умений». Это событие не только имело научный характер, но и было своего рода курсами повышения квалификации для всех присутствующих.

В новых социально-экономических условиях развития российского общества проявилось стремительное развитие интереса руководителей и педагогических работников образовательных учреждений к проведению научных исследований и экспериментальной работы в своих учебных заведениях. Во многих из них появились должности заместителя директора по научной работе (такую должность занимал и автор этих строк), в их штатном расписании становилось больше докторов и кандидатов наук. В гимназиях, лицеях, колледжах появлялись кафедры. Вместе с тем стремление к научно-экспериментальной работе недостаточно подкреплялось соответствующим методическим обеспечением. А.М.Новиков не мог не обратить на это внимание, в результате чего появляется его великолепное пособие «Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы)» [5]. Она стала настольной книгой для организаторов научно-экспериментальной работы: заместителей директоров по научной (научно-методической) работе школ, гимназий, училищ, техникумов, колледжей, методистов, а также учителей, преподавателей, других педагогических работников образовательных учреждений, принимающих участие в инновационной, научно-исследовательской работе. Пособие основывалось на одноименном учебном курсе, читаемом автором в Институте повышения квалификации и переподготовки работников образования Московской области для руководителей и методистов образовательных учреждений.

Для его научных трудов характерны удивительное сочетание научности и простоты изложения, увлекательность. Понятие о науке и научной деятельности, технология проведения отдельного исследования от «А» до «Я». Планирование и организация научно-экспериментальной работы в образовательном учреждении с конкретными примерами разработок исследовательских программ, обоснования научного аппарата диссертационных работ. Мало кому из педагогических академиков удавалось на таком уровне приобщать педагогов к науке, научным исследованиям. Александр Михайлович специально пишет для них и неоднократно издает так полюбившуюся тысячам соискателей книгу «Как работать над диссертацией» [3].

Будут новые поколения ученых и перед каждым неизменно встанут вопросы: как начать работу над диссертацией, как добиться успеха в научной деятельности? И, несомненно, лучшим советчиком здесь будут книги А.М.Новикова.

Многие годы (1995-2002гг.) А.М.Новиков возглавлял Отделение базового профессионального образования Российской академии образования. На посту академика-секретаря он, как и его предшественник академик

С.Я.Батышев, продолжал объединять ученых теперь уже не только России, но и СНГ, занимающихся проблемами профессионального образования.

Его книги, статьи в научно-методических журналах являются настольными пособиями для всех, кто занимается проблемами педагогики профессиональной образования. Одна из них – «Профессиональное образование России: Перспективы развития» (М.: ИЦП НПО РАО, 1997. 254 с.) – посвящена ближайшим и отдаленным перспективам развития профессионального образования как целостной системы в новых социально-экономических условиях России. Здесь автор подробно рассматривает совокупность и типологию ведущих идей (гуманизации, демократизации, опережающего и непрерывного профессионального образования), принципам его развития (гуманитаризации, фундаментализации, равных возможностей, регионализации, открытости, интеграции и др.) и условий их реализации.

Нельзя не обратить внимание на привлекательность в названиях статей А.М.Новикова. Скажем, если в академическом издании «Советская педагогика» это – «Гуманизация профессионально-технического образования» (1989. №5), то в журнале «Профтехобразование» уже «Гуманизация образования – мода или необходимость?» (1989. №1) [1,2]. Здесь автор как бы приглашает читателей к дискуссии, высказыванию своего мнения. У него не было статей и даже тезисов с многословными и непонятными названиями. Никакого наукообразия. Закономерно, что Александр Михайлович – член Союза журналистов.

Одна из последних монографических работ А.М. Новикова – «Постиндустриальное образование» – имеет подзаголовок «Публицистическая полемическая монография» [6]. Немногие ученые могут показать такие работы.

Тем, кто знает А.М.Новикова только по научным монографиям и статьям, наверное, надо сказать, что автор популярной книги «Анекдоты от академика» тоже он.

В условиях падения тиража издаваемых книг Александр Михайлович одним из первых создал в Интернете сайт электронной библиотеки с бесплатным доступом к опубликованным книгам и статьям.

Очень бы хотелось, чтобы Российская академия образования приняла решение подготовить и издать полное собрание трудов А.М.Новикова, куда бы вошли все его многочисленные и разрозненные статьи в журналах, небольшие по объему, но весьма содержательные и ценные методические пособия. Не сомневаюсь, они длительное время будут востребованы руководителями и педагогами образовательных организаций.

Значительный период жизни А.М.Новикова связан с Казанью. Он неоднократно бывал здесь и как академик-секретарь базового Отделения профессионального образования РАО, в состав которого входил расположенный здесь Институт среднего профессионального образования (впоследствии Институт педагогики и психологии профессионального образования), и как член диссертационного совета при этом институте, и как оппонент, и как один из ведущих (приглашенных) докладчиков проводимых в Казани, на базе национального исследовательского технологического университета, международных научных школ. Он оказал содействие в профессиональном становлении многим ученым, работающим сегодня в Татарстане, и они благодарны ему. До последних дней своей жизни, будучи уже больным, он не отказывал тому, кто к нему обращался, в помощи и поддержке. Последнее его оппонирование в совете нашего университета планировалось за несколько дней до его ухода в мир иной. Отзыв был зачитан ученым секретарем. Безотказно поддерживал защищающихся своими отзывами на авторефераты.

Пожалуй, одной из самых характерных его особенностей была Человечность. Однажды после окончания заседании Бюро отделения профессионального образования РАО, когда все уже расходились домой, Александр Михайлович поинтересовался у меня: «Вы сейчас куда?». «На метро», – ответил я. «А Вам куда надо ехать?» Я назвал станцию, объяснил, что еду к друзьям, у которых заночую, и тогда он сказал: «Поехали со мной, я тоже там живу, подвезу Вас. «Пробок» сейчас нет, доедем быстро». Это было ещё одной уникальной возможностью общения с человеком, находиться рядом с которым для меня было большой радостью. Меня удивило, что ,занимая такую должность, Александр Михайлович сам водил машину, причем это был простенький автомобиль отечественного производства.

Он очень уважительно относился к людям. В своих работах, особенно публицистических, А.М.Новиков часто пользуется выражением «уважаемый Читатель». Обратим внимание: Читатель, как правило, всегда с большой буквы. Он как бы беседует лично с Вами.

А как он возвышал других, особенно молодых! В одной из своих последних статей в журнале «Высшее образование в России», перечисляя условия и формы обучения молодых ученых, Александр Михайлович называет в их числе научные школы, и отсылает «уважаемого Читателя к замечательной книге О.Ю.Грезневой «Научные школы» [4].

Уход из жизни дорогого и любимого Ученого, мудрого руководителя и Человека – Александра Михайловича Новикова – это поистине большая и

невосполнимая утрата для всех, кто занят исследованиями проблем профессионального образования, для всей педагогической общественности. Уходят из жизни последние из могикан, те, кто способствовал нашему профессиональному и социальному становлению. Равных С.Я.Батышеву и А.М.Новикову в российской педагогической науке, занимающей проблемами профессионального образования, профессиональной педагогики, к сожалению, не осталось.

Очень печально, что нет с нами Сергея Яковлевича Батышева, а теперь вот и Александра Михайловича Новикова. Но будут с нами их книги, идеи, их отношение к людям, к науке. Будем благодарны им, будем хранить светлую память о них, будем стремиться быть похожими на них.

Литература

1. *Новиков А.М.* Гуманизация образования: мода или необходимость? // Профессионально-техническое образование. – 1989. – № 1. – С. 74-79.

2. Новиков, А.М. Гуманизация профессионально-технического образования // Советская педагогика. – 1989. – №5. – С.23-27.

3. *Новиков А.М.* Как работать над диссертацией: Пособие для начинающего педагога-исследователя. М.: Изд-во «Эгвес», 2003. – 104с.

4. *Новиков А.М.* Как стать ученым? // Высшее образование в России. – 2012. – №12. – С.107-111.

5. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении (деловые советы). М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1998. – 134с.

6. Новиков, А.М. Постиндустриальное образование. М.: Изд-во «Эгвес», 2011. – 152с.

Т.Ю. Ломакина

В.Н. Введенский

Ключевые слова:
структура, виды деятельности, методологические основания, профессиональное образование, принципы.

НАУЧНОЕ НАСЛЕДИЕ А.М. НОВИКОВА

В работе раскрывается вклад академика А.М.Новикова в развитие методологии и профессиональной педагогики. Показывается возможность использования оснований и структуры методологии в различных видах деятельности.

Наука давно стала важной частью развития человечества и в существенной мере определяет прогресс общества. Через технику, технологии и образование наука позволила цивилизации стать самой могущественной силой на планете, обеспечив человеку достойные условия существования. Поэтому так необходимо сохранить научный потенциал и его способность влиять на сферы социальной деятельности. Однако сегодня наука должна существенно измениться, переориентировав свое развитие на цели выживания и устойчивого развития человечества, а это возможно при условии, что наука будет работать в рамках не индустриально-потребительских ценностей, губящих человека и природу, а ценностей будущего "устойчивого общества" – сферы разума, формирование которой предсказал еще академик В.И.Вернадский. Для этого необходимо, с одной стороны – опережающее развитие научно-технологического потенциала и современной системы образования, с другой стороны – опираться на достижения и научное наследие наших предшественников. Эти слова, в первую очередь, относятся к науке, которая отвечает за

формирование и развитие личности человека – педагогике.

В наше время проблемы методологии являются приоритетными для специалистов различных отраслей научного знания. При этом сущность самого понятия «методология», его структура, возможности и сферы применения до недавнего времени имели полифонический характер, что вело к различному толкованию и пониманию этих вопросов разными учеными.

Имя Александра Михайловича Новикова занимает достойное место среди таких известных методологов, как П.В. Копнин, В. В. Краевский, В.А. Лекторский, М.А. Розов, В.И. Садовский, Г.П. Щедровицкий, Э.Г. Юдин. Он внес огромный вклад в развитие и популяризацию методологии вообще и методологии науки в частности.

Долгое время методологию рассматривали лишь в узком смысле как учение о методах. В процессе развития научного знания под методологией стали понимать: учение о методах, приемах и способах; учение о знании и способах его добывания; общие принципы и формы организации деятельности; тип рационально-рефлексивного сознания; способ и средство связи науки и практики и др. Все эти трактовки методологии были направлены на рассмотрение тех или иных аспектов научной деятельности. Однако предмет методологии при таком подходе был размыт, не имел четко определенных границ.

А.М. Новиков однозначно детерминировал предмет методологии, определив это понятие как «учение об организации деятельности» [1, с. 20]. Кроме четкого определения предмета методологии такое определение имеет и другие преимущества. Прежде всего в таком понимании понятие «методология» основывается на двух достаточно исследованных в философии, психологии и менеджменте понятиях – «деятельность» и «организация», что задает основу для дальнейшего исследования методологии. Кроме того, использование управленческого понятия «организация» определяет дискриптивную (описательную) и прескриптивную (нормативную) функции методологии, что вполне соотносится с исследованиями В.В. Краевского [2].

Практически всеми методологами было признано разделение предмета методологии на четыре уровня: философский, общенаучный, конкретно-научный и технологический. Такое разделение привело к тому, что философы занимались исследованием первого и второго уровней методологии, а представители других наук изучали третий и четвертый уровни. Причем эти исследования проводились порознь представителями разных научных областей. В связи с этим широкое распространение получило изучение методологии педагогики, методологии социологии, методологии психологии

и т.д. Не отрицая возможности такого рассмотрения, хочется задать вопрос – а где же тогда единая реальная картина, единая методология? Ведь деятельность, осуществляемая ученым, педагогом, представителем искусства едина и не имеет искусственно созданных уровней. Это создавало сложность практического использования методологических знаний, что привело к пониманию методологии как к некой теоретической и достаточно аморфной конструкции.

А.М. Новиков предложил отказаться от искусственно созданного уровневого деления методологии, разделив ее не по уровням обобщения научного знания, а по видам деятельности. Такой подход нами видится достаточно обоснованным и верным. Так, знания, классифицированные по уровням обобщения, представляют собой некую теоретическую основу деятельности, но сами по себе не гарантируют эффективность осуществления этой деятельности. Ключевое значение для осуществления деятельности представляет собой рассмотрение характеристик организации деятельности вообще и конкретных видов деятельности в частности. Исходя из этого, методология нормирует и описывает процесс и результат того или иного вида деятельности в рамках организационной системы. Такой подход рассмотрения методологии важен для науки еще и тем, что разграничивает такие понятия, как теория и методология, определяя методологию как практическое (а не теоретическое) учение.

Рассмотрение методологии в качестве практического учения имеет множество положительных последствий. Во-первых, многократно расширяется круг людей, заинтересованных в исследовании методологических проблем. Во-вторых, это позволяет повысить эффективность не только научной, но и других видов профессиональной деятельности, ориентированной на творчество. Методология нужна представителям тех профессий, которые создают нечто новое (результат), действуют в новых условиях (процесс), т.е. для творческой деятельности. Конечно, если человек занимается репродуктивной деятельностью, то методология для него не является необходимостью. В третьих, познание методологии как практического учения не только описывает с общих позиций нашу повседневную деятельность, но и регламентирует ее, а значит, определяет ее границы, тем самым характеризуя этические нормы нашей жизни.

Исходя из данного определения методологии, Александр Михайлович Новиков обосновал и ввел общую схему методологии, которая состоит из трех блоков компонентов: характеристики деятельности, логическая структура деятельности и временная структура деятельности [1, с. 24-25]. Выбор

именно этой структуры обосновывается тем, что для организации деятельности необходимо ее упорядочить в целостную систему с четко определенными характеристиками, а также временной и логической структурой (использование категорий диалектики историческое или временное и логическое). Раскрывая сущность предложенных компонентов схемы методологии, А.М. Новиков справедливо определяет следующие характеристики деятельности: особенности, принципы, условия, нормы, а также компоненты ее структуры – логический (субъект, объект, предмет, формы, средства, методы, результаты) и временной (фазы, стадии, этапы).

Сам факт обоснования и введения в оборот общей схемы методологии уже является значимым для дальнейшего исследования методологии. Кроме того, предложенная схема, являясь универсальной, вполне может быть применима к различным видам и подвидам профессиональной деятельности, что является мощным средством их исследования. Из предложенной схемы методологии следует, что для эффективной организации (или самоорганизации) определенного вида деятельности (а значит, управления или самоуправления ею) необходимо знать характеристики этой деятельности, а также владеть логикой ее построения и процессом ее организации. Таким образом, для эффективного управления, например образовательным учреждением или системой образования, необходимо знать ее специфику не по книгам, а изнутри, т.е. иметь опыт работы в этой сфере деятельности. Это подтверждает ошибочность существующих суждений о необходимости подготовки универсального менеджера и недопустимости набора абитуриентов, которые не имеют практического опыта в профессиональной деятельности на управленческие специальности.

Для изучения любого объекта необходимо определиться с его основаниями, т.е. определить достаточные условия бытия, мысли, деятельности и т.д. Одним из первых ученых, который предложил основания методологии, являлся Г.П. Щедровицкий. Таковыми, на его взгляд, являются философско-психологическая теория деятельности, системный анализ (системотехника), науковедение (в первую очередь гносеология и семиотика), а также теория мышления [3]. Взяв эти положения за основу, А.М. Новиков уточнил и расширил эти основания. Так, была отвергнута в качестве отдельного основания теория мышления, ведь она составляет часть психологии, а мыслительные операции выступают как теоретические методы деятельности. Также на основании общепризнанных инвариантов человеческой деятельности (ценностно-ориентировочная, познавательная, преобразовательная, эстетическая и коммуникативная деятельности) были введены этические и

эстетические основания методологии. Дополнение этих оснований, а значит, рассмотрение уже пяти детерминант методологии определяет границы субъекта деятельности, придает человеческое лицо, а значит, и большую практическую значимость методологии.

При характеристике философско-психологических и системотехнических оснований методологии А.М. Новиков исходит из основных понятий о деятельности и предлагает модель ее процессуальных компонентов. Делается вывод о том, что «методология обобщает проверенные в широкой общественно-исторической практике рациональные формы организации деятельности» [1, с. 34] и, исходя из этого, проводится анализ основных типов этих форм организации деятельности (или организационной культуры): традиционной, корпоративно-ремесленной, научно-профессиональной и проектно-технологической.

При рассмотрении науковедческих оснований методологии, А.М. Новиков выявил свойства науки как результата (кумулятивный характер развития научного знания, дифференциация и интеграция науки), систематизировал формы организации научного знания, уточнил строение теории. Эти результаты имеют значительный потенциал для исследования различных направлений науки и образования.

Рассматривая этические и эстетические основания методологии, А.М. Новиков определяет сущностные особенности эстетической деятельности, ее предмет, основные элементы эстетической культуры, предлагает рассматривать художественную культуру (искусство) в качестве ядра эстетической культуры. При этом культура понимается как внегенетическая память человека. Именно такое предельно понятное определение понятия «культура» характеризует внутреннюю культуру человека (в противовес многим существующим определениям, которые характеризуют внешнюю культуру). Именно поэтому, например, профессиональную культуру педагога можно рассматривать как всю его внегенетическую память, ограниченную профессионально-педагогической этикой. Этим объясняются следующие известные положения: а) чем более универсальны знания педагога, чем шире его кругозор и больше жизненный опыт, тем выше его уровень профессионального мастерства; б) узкопедагогическая «зашоренность» намного хуже классического, универсального образования, в структуру которого «вплетены» педагогические дисциплины; в) не существует абсолютного педагога-мастера, а стало быть, необходимо непрерывное профессионально-педагогическое образование, направленное на пополнение необходимых кластеров памяти (не только предметно-методических и педагогических) [4].

На протяжении десятилетий при рассмотрении методологии априорно предполагалось, что речь идет о методологии научной деятельности. Заслугой А.М. Новикова является то, что он доказал возможность рассмотрения методологии различных видов деятельности и достаточно подробно исследовал методологию научного исследования, методологию образования, методологию художественной, игровой и практической деятельностей. Для этого он использовал, прежде всего, собственную общую схему методологии.

Наиболее значимыми результатами по данному направлению является: расширение сферы применения принципа дополнительности в науке; классификация методов научного исследования по методам-операциям и методам-действиям; обоснование системы принципов современного образования; расширение возможностей применения математического аппарата в педагогической науке [5]; введение принципа отражения и преображения в художественной деятельности; уточнение принципа единства отражения и выражения; систематизация методов художественной деятельности; показаны возможности проектирования и моделирования художественных систем через художественные образы [6]. А.М. Новиков впервые взялся за исследование методологии игровой деятельности и на основе выявленной системы отношений в игровой деятельности (игра с объективной реальностью, с субъектом игры, с предшествующим опытом) предложил три принципа игровой деятельности: отражения и преображения, самовыражения, развития игровой деятельности, а также обосновал неправомочность существующего мнения о том, что классификация игр является центральной проблемой теории игровой деятельности человека (при этом классифицировав игры по двум осям: «личность – общество» и «Я» – «не Я»); предложил системы методов и средств игровой деятельности [7].

А.М.Новиков показал в своих работах, что новой постиндустриальной эпохе, ориентированной на построение гуманистического демократического общества с рыночной экономикой, профессиональное образование должно быть адекватно соответствующим, а *профессиональная образованность* – это способность человека осуществлять профессиональную деятельность глубоких фундаментальных знаний; высоких профессиональных компетенций и высоких базисных компетенций, выделив объекты – «потребители» профессионального образования: личность, общество, производство и сама система образования.

Им были сформулированы основные направления развития профессионального образования, а также принципы, на основе которых осуществля-

лось это развитие: фундаментализация, деятельностная направленность, развитие базисных компетенций (гуманизация ПО); равных возможностей, многообразия профессиональных образовательных программ и систем, общественно-государственного управления (демократизация ПО); опережающего развития личности, опережающего социального заказа, опережающего и формирующего потребности производства уровня профессионального образования населения (опережающего ПО); непрерывности содержания образования, непрерывности образовательного процесса, организационного обеспечения непрерывности образования (непрерывное ПО). В работах А.М. Новикова были раскрыты также условия реализации указанной совокупности принципов [9].

По нашему мнению, в современных условиях развития актуальны процессы диверсификации в образовании как процессы расширения видов деятельности системы образования и приобретения новых, несвойственных ей ранее форм и функций. Эти процессы конкретизируются в принципе диверсификации, который позволяет создать условия для многообразия образовательных траекторий, обеспеченных неограниченным вариантом образовательных программ с учетом индивидуальных возможностей, потребностей и способностей личности и сформирует новую типологию образовательных учреждений [10].

А.М.Новиков первым отметил, что « в нынешнем звучании начальное и среднее профессиональное образование целесообразно объединить единым термином базовое профессиональное образование, которое, естественно, будет иметь много уровней и ступеней, что наличествует уже сегодня. Базовое в том смысле, что оно является фундаментом, базой того, чтобы приступить к квалифицированному профессиональному труду» [11].

Александр Михайлович одним из первых высказался о действующих оценках качества ПО: «Вместе с тем, зачастую оценки качества образования рассматриваются весьма упрощенно. Разговор идет, в основном, лишь об оценке индивидуальных достижений обучающихся и о процедурах лицензирования, аттестации и аккредитации образовательных учреждений. Между тем, проблема оценки качества образования гораздо глубже и серьезнее. К примеру, можно задаться вопросом: если российское образование лучшее или одно из лучших в Мире (так считают многие), то почему тогда российская экономика неконкурентноспособна? Ведь все население страны работает так, как учили в отечественной школе, в ПТУ, в техникумах, в ВУЗах». Это побудило его системно представить всю совокупность оценок качества базового профессионального образования,

выделив пять элементов**:** органы управления образованием; образовательные учреждения; образовательные программы; обучающие и обучающиеся[12].

Рассматривая рыночную экономику как достижение человеческой цивилизации, как наиболее эффективную из всех существовавших форм организации общественного производства, как общечеловеческую ценность, А.М.Новиков подчеркивал, что основой прогрессивного развития каждой страны и всего человечества в целом является сам Человек, его нравственная позиция, многоплановая природосообразная деятельность, его культура, образованность, профессиональная компетентность. Поэтому целесообразно в постиндустриальную эпоху изменить систему подготовки кадров в соответствии с новым содержанием труда. Этого требует и национальная безопасность России, которая может быть обеспечена лишь при гармоническом развитии экономики в соответствии с прогнозируемой ООН теорией «устойчивого развития. Для этого «России необходимо органично развивать:

– компьютерные и телекоммуникационные технологии. В том числе для этого есть существенные предпосылки – ведь россияне по праву считаются лучшими в мире программистами;

– индустрию – помимо добывающих отраслей, в первую очередь, машиностроение и электронику;

– сельское хозяйство. Ведь Россия способна накормить весь мир здоровой пищей, то Западу в принципе недоступно».

Системе профессионального образования необходимо опережающим образом способствовать органичному, устойчивому развитию экономики, а для этого необходимо решить проблемы: перераспределения молодежи по ступеням профессионального образования и выстраивания преемственности этих ступеней; перераспределить потоки молодежи по профилям профессионального образования; решить проблемы возрастной молодежной безработицы путем привлечения службы занятости населения; законодательно решить вопрос о льготах предприятиям, трудоустраивающим молодых специалистов [13].

Особое внимание А.М. Новиков обращал на уровень профессиональной квалификации обучающихся и выпускников профессиональных учебных заведений, подчеркивая, что профессионализм специалиста, его профессиональная культура – явление весьма сложное и многоаспектное. Уровни развития профессиональной культуры личности, профессионализма специалиста следует рассматривать по разным аспектам. Он сформулиро-

вал общие требования к специалистам по 5 уровням их профессионального образования[14]. Также раскрыл формы, методы и технологии корпоративного обучения, выделив три основных типа тренингов.

До недавнего времени методологические положения, в силу излишнего наукообразия, сложности восприятия и понимания, несогласованности различных направлений, уровней и аспектов, были доступны для восприятия достаточно узкому кругу ученых. Именно Александр Михайлович Новиков, являясь одновременно крупным ученым и великим Учителем, впервые предоставил возможность широкому кругу читателей понять сущность методологии и практически использовать ее в своей деятельности. Это стало возможным благодаря методической обработке методологических знаний, ведь многие его книги имеют двоякий жанр. С одной стороны, по содержанию – это научные издания (как правило, монографии), а с другой, по целевому назначению, – это учебно-методические пособия. Использованная находка имела колоссальный успех у читателей, а значит, может и должна использоваться научно-педагогическими работниками в процессе своей деятельности.

Многоплановость и сложность проблем, разрабатываемых сегодня в рамках научной школы, позволяет выделить перспективные исследовательские приоритеты: методологические и теоретические последствия глобализации, развития в России постиндустриального общества со всеми вытекающими политическими, экономическими, социальными и культурными последствиями для страны в целом и для системы отечественного народного образования в частности. Построение российской системы непрерывного образования находится еще на самом начальном этапе и для ее дальнейшего развития требуется серьезное научное обеспечение. На что и будут направлены усилия членов данной научной школы.

Нами представлен далеко не полный перечень методологического наследия А.М. Новикова. Однако, даже из приведенного анализа можно сделать вывод о том, что А.М.Новиков внес первостепенный вклад в исследование проблем методологии и теории профессионального образвания, и вполне заслуживает того, чтобы его имя значилось в первом ряду методологов. Конечно, заложенный пласт нуждается в дальнейшем исследовании. Одним из перспективных направлений исследований по проблемам методологии, на наш взгляд, является разработка и уточнение методологических подходов к различным видам деятельности (а не только к научному исследованию). При этом методологический подход можно рассматривать как ориентацию субъекта деятельности на пути достижения поставленной цели [8].

А для этого целесообразно использовать методологический аппарат, разработанный Александром Михайловичем Новиковым.

Литература

1. *Новиков А.М., Новиков Д.А.* Методология. – М., 2007.
2. *Краевский В.В.* Методология педагогического исследования. – Самара, 1994.
3. *Щедровицкий Г.П.* Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии. – Обнинск, 1974.
4. *Введенский В.Н.* Развитие профессионально-педагогического образования через педагогические сообщества // Профессиональное образование в России и за рубежом. – 2013. – № 3(11).
5. *Новиков А.М.* Методология образования. – М., 2006.
6. *Новиков А.М.* Методология художественной деятельности. – М., 2008.
7. *Новиков А.М.* Введение в методологию игровой деятельности. – М., 2006.
8. *Введенский В.Н.* Методологические подходы к научному исследованию и образованию: учебное пособие. – Белгород, 2012.
9. Структура системной теории развития профессионального образования: Труды четвертых международных научных чтений, посвященных памяти Героя Советского союза, академика РАО С.Я. Батышева. Россия, Москва, 18-20 октября 2010г./ под ред. академика РАО А.М. Новикова. – М.: Изд-во ЭГВЕС, 2010 – 218с.
10. *Ломакина Т.Ю.* Современный принцип развития непрерывного образования. – М.: Наука, 2006. 238с.
11. Образование: до... и после..... Педагогический вестник, 2008. – №9.
12. Как оценивать качество базового профессионального образования?// Специалист, – 2007. – №9,10.
13. Профессиональное образование и национальная безопасность России // Специалист», – 2003. – №6.
14. Об аспектах и уровнях развития профессиональной культуры специалиста. // Специалист – 2003. – №6.

И. А. Шаповалова

Н. Е. Рубцова

Ключевые слова:
опытно-экспериментальная работа, экспериментальная площадка, инновационное развитие.

ПЕРСПЕКТИВЫ ОБНОВЛЕНИЯ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЕ ПРОГРАММЫ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫХ ПЛОЩАДОК РАО

В статье представлены исследовательские программы экспериментальных площадок Российской академии образования. Обосновано, что внедрение в педагогическую практику актуально значимых апробированных результатов исследовательской деятельности экспериментальных площадок Российской академии образования является эффективным ресурсом инновационного развития образования. Подчеркивается важная роль Экспертного совета по работе экспериментальных площадок РАО при Президиуме РАО.

Современные процессы системных изменений российского общества в условиях реформирования всех сфер его жизнедеятельности имеют устойчивые тенденции обновления отечественного образования. Эффективным ресурсом инновационного развития образования является внедрение в педагогическую практику актуально значимых апробированных результатов исследовательской деятельности экспериментальных площадок Российской академии образования.

Опытно-экспериментальная работа научных и образовательных учреждений РАО сопровождается организацией выездных на-

учно-методических семинаров, проведением дискуссий, «круглых столов», консультаций, вебинаров, обеспечивающих внедрение современного содержания и новых образовательных технологий в социальную практику.

Для оценки качества и эффективности экспериментальных практикоориентированных исследований, развивающих лучшие традиции отечественной системы образования, при Президиуме РАО работает Экспертный совет по работе экспериментальных площадок РАО. В компетенцию Экспертного совета входит оказание экспертной и консультативной поддержки сети экспериментальных площадок РАО, координация работы с федеральными государственными научными учреждениями РАО, развитие сотрудничества научных и образовательных учреждений России на уровне их межрегионального взаимодействия, укрепление связей со странами СНГ.

В настоящее время участниками академического эксперимента по обновлению структуры и содержания образования являются образовательные учреждения как государственные, так и негосударственные (Негосударственное образовательное учреждение – гимназия «Московская экономическая школа», Тверской филиал Автономной некоммерческой организации высшего профессионального образования «Московский гуманитарно-экономический институт», Негосударственное образовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа «Интеллект-сервис» городского округа «Железнодорожный» Московской области и др.).

В числе экспериментальных площадок РАО имеются не только отдельные инновационно активные образовательные учреждения, но и инновационные сетевые объединения учреждений. Например, в 2013 году на территории Ленинградской области открыты две экспериментальные площадки: Государственное автономное образовательное учреждение дополнительного профессионального образования «Ленинградский областной институт развития образования» и Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена». Научное руководство экспериментального сетевого объединения образовательных учреждений Ленинградской области осуществляет член-корреспондент Российской академии образования И.А. Баева, тема эксперимента – «Создание и внедрение системы сопровождения психологической безопасности субъектов образовательного пространства Ленинградской области». Основные идеи исследования заключаются в проектировании и моделировании образовательного пространства, обладающего высоким уровнем психологической безопасности для его субъектов,

что будет способствовать снижению рисков, препятствующих позитивному психическому и социальному развитию личности: риска наркозависимости; конфликтной напряженности и ксенофобии; риска совершения насильственных и агрессивных действий.

В 2013 году была завершена научно-исследовательская работа в рамках экспериментальной площадки при Президиуме РАО Федерального государственного научного учреждения «Институт теории и истории педагогики» на базе Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана» по теме «Школа-вуз: преемственность научно-исследовательской и проектной подготовки» (2008 – 2013 гг.). Научное руководство осуществлялось академиком РАО А.М.Новиковым и доктором педагогических наук А.К.Орешкиной. В результате исследования разработана и практически апробирована в Московском государственном техническом университете имени Н.Э.Баумана модель организации научно-исследовательской деятельности. Результаты научного исследования нашли свое отражение в учебно-методических пособиях, учебно-методических рекомендациях, образовательных программах и учебных планах образовательного процесса в системе «школа – вуз» [2, 5]. Разработанные материалы, обобщения и выводы могут найти свое отражение в учебниках, учебно-методических и учебных пособиях по организации научно-исследовательской деятельности в средних и высших учебных заведениях, в системе Институтов повышения квалификации работников образования и научных организаций, системе последипломного научного образования.

С 2013 года под научным руководством А.К.Орешкиной осуществляются опытно-экспериментальные исследования Российской академии образования на базе двух площадок: Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный индустриальный университет» (г.Москва) по теме «Непрерывная подготовка инженерных кадров в образовательно-производственных условиях университетского комплекса: компетентностный формат и инновации» и Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Кемеровский государственный университет» (г.Новокузнецк Кемеровской области) по теме «Инновационный потенциал образовательного пространства для творческого саморазвития обучающихся в системе непрерывного образования» [1].

Обсудив итоговые отчеты и результаты экспертизы по эксперименталь-

ной деятельности, Экспертным советом в 2013 г. продлена аккредитация Федеральному государственному бюджетному образовательному учреждению высшего профессионального образования «Гжельский государственный художественно-промышленный институт» по теме «Ресурсный центр как модель оптимизации образовательных технологий в деле профессионального становления молодежи (на примере народных художественных промыслов России)» (научный руководитель В.С. Лазарев, академик РАО). В перспективе предполагается создание единой информационной среды профессионального становления молодежи для народных художественных промыслов России, а также: разработка теоретико-методологических основ построения модели «Ресурсного центра мастеров народных художественных промыслов России»; исследование социально-психологических особенностей больших социальных групп и их проявления на примере традиций народных художественных промыслов России; выявление и обоснование критериев качества профессионального образования в учебных заведениях, готовящих кадры для развития народных художественных промыслов России. Все это будет способствовать реализации приоритетных национальных проектов в деле профессионального становления молодежи и созданию благоприятных условий для оптимизации образовательных ресурсов по сохранению и возрождению традиций народных художественных промыслов России в целях нравственного и духовного воспитания молодого поколения.

В 2013г. продлена общественная аккредитация экспериментальной площадке Российской академии образования НОУ «Гимназия «Московская экономическая школа» по теме «Построение системы управления качеством образования в школе Международного Бакалавриата в России» (научный руководитель Д.И.Фельдштейн , академик РАО). В течение 12 лет Московская экономическая школа является членом сообщества признанных лидеров российского образования – сообщества экспериментальных площадок Российской академии образования, успешно решая сложнейшие задачи интеграции прогрессивных моделей российского и международного образования. В своем развитии школа ориентируется на формирование новой образовательной практики, модельной для инновационных образовательных учреждений России, заинтересованных во внедрении эффективных образовательных программ, созданных лучшими образовательными организациями во всем мире. Научные учреждения Российской академии образования заинтересованы в дальнейшем сотрудничестве со школой для апробации современных теоретических моделей организации образовательной, инновационной и управленческой деятельности и практических механизмов их

использования как средств модернизации российского образования.

Подтвердив общественный статус экспериментальной площадки РАО на период до декабря 2016 г., школа намерена продолжить опытно-экспериментальную работу в рамках темы «Построение системы управления качеством образования в школе Международного Бакалавриата в России», являющейся одним из ключевых приоритетов «Стратегии МЭШ – 2020».

Новые направления деятельности экспериментальных площадок РАО осваиваются в Южном федеральном округе (Республика Адыгея) и Северо-Кавказском федеральном округе (Ставропольский край). Экспертный совет по работе экспериментальных площадок РАО поддержал обращение Ученого совета Федерального государственного научного учреждения «Институт психолого-педагогических проблем детства» РАО (директор Т.В. Волосовец) по открытию экспериментальной площадки РАО «Формирование чувства ответственности у детей старшего дошкольного возраста через инициативно-созидательную деятельность» на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения детский сад №12 (с.Арзгир Ставропольского края) общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по социально-личностному направлению развития детей . Следует отметить особенность деятельности коллектива этой экспериментальной площадки – мобильная корректировка программы действий с включением в нее мероприятий по разработке актуально значимых проектов, связанных с укреплением нормативно-правового регулирования жизнедеятельности учреждения дошкольного образования, с реализацией ФГОС дошкольного образования.

В 2013 г. новым центром инновационного развития РАО стало Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Пензенская государственная технологическая академия». Противоречие между традиционной практикой профессиональной подготовки рабочих и специалистов в учреждениях непрерывного профессионального образования, с одной стороны, и новыми требованиями к качеству образования посредством конструирования интегрированных образовательных программ начального, среднего и высшего профессионального образования, имеющих социальный и экономический эффект, с другой, определило тему исследования – «Разработка и реализация модели непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе» (научный руководитель С.Н.Чистякова, чл.-корр. РАО).

Актуальность экспериментальной деятельности созданной площадки

определяется ее ориентацией на кардинальную технологическую модернизацию российской экономики, что требует профессиональной подготовки современных квалифицированных работников, конкурентоспособных на рынке труда, компетентных, ответственных, свободно владеющих своей профессией и ориентированных в смежных областях деятельности, способных к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовых к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности. Квалифицированный профессионал, носитель знаний становится главным источником инноваций, определяющих, в конечном счёте, глобальную конкурентоспособность социально-экономической системы. С учетом вызовов времени необходимость подготовки таких специалистов предусмотрена в «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года», «Национальной доктрине образования до 2025 года», разработанной модели «Российское образование – 2020». В этой связи обращение к проблеме эффективной профессиональной подготовки рабочих и специалистов в учреждениях начального и среднего профессионального, высшего образования на современном этапе становится особо значимым. Одним из условий качества профессиональной подготовки специалистов является разработка интегрированных образовательных программ профессионального образования – начального, среднего, высшего и послевузовского. Решение проблемы предполагает реализацию возможности положительного влияния интегрированных образовательных программ на практику профессиональной подготовки будущих рабочих кадров.

Основная идея деятельности экспериментальной площадки РАО на базе Пензенской государственной технологической академии заключается в том, что для лиц, способных освоить в полном объеме основную образовательную программу высшего образования за более короткий срок, создан комплекс организационно-педагогических условий непрерывного образования, реализуется прием на обучение по сокращенным или ускоренным интегрированным образовательным программам начального и среднего профессионального, высшего образования технического профиля в соответствии с действующим порядком приема в вуз. Созданная модель непрерывного образования в техническом вузе как многоуровневом образовательном комплексе в настоящее время экспериментально проверяется. Планируется обосновать социальную и экономическую эффективность внедрения инновационной модели, представить предложения и рекомендации по подготовке и переподготовке научно-педагогических кадров для реализации подоб-

ного рода интегрированных образовательных программ в образовательном процессе вуза. Разработанные интегрированные программы непрерывного профессионального образования можно будет широко применять для подготовки профессиональных кадров технического профиля как в рамках региона, так и в масштабах страны.

В целом, успешность деятельности экспериментальных площадок РАО обеспечивается творческим потенциалом коллективов педагогов образовательных учреждений, а также руководством ведущих ученых РАО и научным потенциалом Экспертного совета по работе экспериментальных площадок РАО при Президиуме Академии.

Следует подчеркнуть, что педагогические разработки экспериментальных площадок РАО ориентированы на их использование в качестве научно-методической поддержки инновационной деятельности образовательных учреждений, они характеризуются доступностью и возможностью широкого применения при подготовке управленческих и педагогических кадров системы образования, для организации федеральных и региональных экспериментальных площадок, при создании инновационных образовательных проектов, программ развития образования.

Литература

1. *Орешкина А.К.* Инновационные процессы в образовании: к вопросу о перспективах развития экспериментальной деятельности [Текст] /А.К.Орешкина/ Отечественная и зарубежная педагогика. – 2012. – № 3 (6). – С. 114-119.

2. *Орешкина А.К.* Развитие преемственности образовательных процессов в системе непрерывного образования [Текст] /А.К.Орешкина, Т.Ю.Цибизова. М.: МГОУ, 2010. – 142с.

3. Профессиональная педагогика: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям / Под ред.С.Я.Батышева, А.М.Новикова. Изд. 3-е переработ. М., изд-во «Эгвес», 2009. – 456с.

4. *Рубцова Н.Е.* Вариативное психологическое пространство профессионального самоопределения // Вестник Московского университета. Сер. 20. Педагогическое образование. – 2012. – №4. – С.34-42.

5. Цибизова, Т.Ю. К вопросу о преемственности научно-исследовательской деятельности обучающихся в системе непрерывного профессионального образования /Т.Ю. Цибизова // Образование и общество. – 2010. – № 6. – С. 14-17.

КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ПОЛОЖЕНИЯ РАЗВИТИЯ НЕПРЕРЫВНОГО ЭКОНОМИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СИСТЕМЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

М.Г. Сергеева

Ключевые слова: *экономические компетенции, профессиональная компетентность, критерии сформированности экономической компетентности, уровни непрерывного экономического образования.*

В российском образовании начаты системные изменения, направленные на обеспечение его соответствия требованиям инновационной экономики и запросам общества. При этом приоритетным направлением в этой сфере является приведение содержания и структуры профессиональной подготовки кадров в соответствие с современными потребностями рынка труда.

В работах А.М. Новикова, Т.Ю. Ломакиной [5, 3] указывается, что в современных условиях концепция непрерывного профессионального образования должна рассматриваться как инструмент экономической политики, направленной на повышение конкурентной способности, достижение более полной занятости населения, обеспечение профессиональной мобильности работников в связи с внедрением новых технологий и строиться на основе следующих общепедагогических принципов: базового образования, многоуровневости, диверсификации, дополнительности базового и последипломного образования, маневренности, преемственности, интеграции образовательных структур, гибкости организационных форм.

Поэтому *первое концептуальное положение* нашего исследования состоит в том, что идея непрерывного образования в условиях науч-

но-технического прогресса и изменяющихся условий социальной жизни общества применительно к экономическому образованию в системе профессионального образования предусматривает обязательное освоение и пополнение экономических знаний, делающих человека уверенным в любой ситуации реальной действительности и способствующих его развитию как субъекта деятельности на всем протяжении жизни.

В результате перехода страны к рыночной экономике появилась острая необходимость в экономической подготовке специалистов, успешно работающих в новых социально-экономических условиях, быстро и адекватно реагирующих на меняющуюся конъюнктуру рынка.

Второе концептуальное положение исследования заключается в том, что непрерывное экономическое образование – это часть непрерывного профессионального образования, которое ориентировано на формирование в условиях экономики рыночного типа конкурентоспособного, востребованного на рынке труда специалиста и которое предполагает формирование у него в процессе обучения и воспитания экономических компетенций по профилям подготовки на разных уровнях профессионального образования. При этом экономическое обучение направлено на формирование экономических компетенций (ключевых, профессиональных и дополнительных), а экономическое воспитание осуществляется в целях: формирования экономического мышления; развития деловых качеств экономически воспитанной личности; накопления знаний в сфере экономики, хозяйства, налогообложения.

В процессе исследовательской работы нами были выделены *причины и обстоятельства* активного обращения отечественной педагогической науки и практики к проблемам экономического образования: острая необходимость развития и перевода экономики на более высокий уровень; требование налаживания экономических связей и экономического обучения участников экономических процессов. Генезис основных этапов экономической мысли в России, обобщенных А.С. Булатовым [1], позволил выявить теоретические *предпосылки* современного экономического образования:

– многоукладность экономики России, обусловленная постоянным расширением ее территориальных границ, завершившаяся созданием крупнейшего в мире евразийского государства;

– существование национальных экономических школ, в которых строились принципиально иные в отличие от Запада отношения государства и общества;

– национальная установка на принцип единства экономического обра-

зования и воспитания, который обеспечивает подготовку специалистов высокой квалификации. При этом основу конкурентоспособности, экономического роста и эффективности хозяйствования составляет не оборудование и производственные запасы, а человеческий национальный, российский «капитал»;

– влияние духовной культуры как носителя исторической памяти народа на систему представлений и ценностей, определение и выбор строя экономической мысли;

– экономическая жизнь российского общества, включающая отношения, возникающие между всеми его членами в процессе производства, распределения, обмена и потребления материальных благ;

– поэтапное развитие современной экономической мысли, которое способствовало появлению нового направления в экономической науке – «Экономикс» на микро и макроуровнях, принципиально отличающегося от курса марксистско-ленинской политической экономии: по традиционной политической экономии у рыночной организации нет будущего, по «Экономикс» нет смысла в иной организации общественного хозяйства, кроме рыночной.

На развитие непрерывного экономического образования влияют следующие факторы*: социально-экономическая среда (*высокая скорость устаревания профессиональных знаний; сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда; структурные изменения в сфере занятости; изменение спроса со стороны государства, личности, рынка труда и сферы услуг; ограниченность временных и материальных ресурсов личности) и *социально-педагогические условия* (направленность на образование и самообразование в течение всей жизни; построение непрерывного экономического образования на фундаментальной основе; многоуровневость структуры экономического образования; вариативность образовательных программ; готовность личности к социальной динамике; вариабельность структуры и объема подготовки специалистов; адаптивность уровней образования) [2].

В нашем исследовании, рассматривая ***непрерывное экономическое образование*** как обязательную часть непрерывного профессионального образования, мы доказываем, что оно в условиях экономики рыночного типа ориентировано на формирование конкурентоспособного, востребованного на рынке труда специалиста, обладающего необходимыми экономическими компетенциями. Компетенции формируются в процессе экономического обучения и экономического воспитания, который включает познание системы объективных экономических законов и категорий; формирование

экономических компетенций и их реализацию в экономическом поведении; развитие деловых качеств экономически воспитанной личности; накопление знаний в сфере экономики, хозяйства, налогообложения.

Поэтому *третье концептуальное положение* исследования состоит в том, что в содержании экономического обучения экономические компетенции являются необходимой и обязательной частью подготовки любого специалиста в системе профессионального образования, что обусловлено: развитием рынка труда, где присутствуют как экономические гиганты, так и предприятия среднего и малого бизнеса (доля которых будет увеличиваться); инфляцией, экономическими реформами (пенсионная, ЖКХ и др.), платными образовательными и медицинскими услугами, т.е. вовлечением работающего гражданина в формирование личного и семейного бюджета.

В качестве теоретико-методологического основания разрабатываемой концепции выбраны следующие подходы: системный как общенаучная основа, деятельностный как теоретико-методологическая стратегия и компетентностный как практикоориентированная тактика.

Предметом разработки логики и методологии **системного подхода** является изучение общих принципов организации системных исследований, что обеспечивает правильность и четкость постановки научной проблемы в содержательном и формальном аспектах и рассматривается нами как общенаучная основа формирования экономических компетенций выпускника учреждения профессионального образования. С позиции системного подхода данный процесс предполагает выявление его составных элементов, установление системообразующих факторов и связей между компонентами, определение функций системы в целом.

Деятельностный подход основан на принципиальном положении о том, что психика человека неразрывно связана с его деятельностью и деятельностью обусловлена. При этом деятельность понимается как преднамеренная активность человека, проявляемая в процессе его взаимодействия с окружающим миром, и это взаимодействие заключается в решении жизненно важных задач, определяющих существование и развитие человека. Согласно деятельностному подходу целью обучения является не вооружение знаниями, не накопление их, а формирование умения действовать со знанием дела, то есть дать человеку умение действовать, а знания должны стать средством обучения действиям. В нашем случае это касается экономической деятельности.

Компетентностный подход рассматривается нами в качестве метода

моделирования целей и результатов образования как норм его качества, отражение результата образования в целостном виде как системы признаков готовности выпускника к осуществлению профессиональной деятельности. Компетентностный подход как результативно-целевая основа образования находит широкое применение на разных уровнях профессионального образования и в различных предметных областях (экономика, менеджмент, информационные технологии, социокультурная деятельность и т. д.).

Разработанная нами Концепция развития непрерывного экономического образования представляет систему компонентов: *научно-методологического* (принципы экономического обучения и экономического воспитания, сущность и содержание принципа экономической компетентности), *процессуального* (прикладная модель формирования экономических компетенций выпускника) и *верификации* процесса формирования экономических компетенций выпускника учреждения профессионального образования.

В рамках **научно-методологического компонента Концепции** нами были уточнены понятия «компетентность», «компетенции», «профессиональные компетенции» и проведен анализ государственных образовательных стандартов трех поколений. Анализ литературы позволил определить *компетентность* как интегральное личностно-профессиональное качество человека, завершившего образование определенной ступени. Это качество выражается в готовности и способности к успешной, продуктивной и эффективной деятельности с учетом ее социальной значимости и социальных рисков, которые могут быть с ней связаны; и обеспечивает возможность эффективного взаимодействия с окружающим миром с помощью соответствующих компетенций. *Компетенции* представляют собой открытую систему знаний, умений, навыков, которые приобретаются в образовательном процессе и корректируются в период практической деятельности. Целесообразность введения понятия «профессиональная компетентность» обусловлена широтой его содержания, интегративной характеристикой, объединяющей такие часто используемые понятия, как «профессионализм», «квалификация», «профессиональные способности» и т.д. В нашем исследовании *профессиональную компетентность* мы определяем как интегральное личностное образование, которое соединяет в себе ценностное понимание социальной действительности, категориальные конкретные профессиональные знания, выступающие в качестве руководства к действию, субъектную способность к самоопределению, личностное умение осуществлять профессиональные технологии в главных сферах деятельности человека.

Проведенный анализ государственных образовательных стандартов (ГОС) трех поколений выявил:

– особенности ГОС первого поколения (обязательный минимум содержания основных образовательных программ; максимальный объем учебной нагрузки обучающихся; требования к уровню подготовки выпускников);

– особенности ГОС второго поколения (учет тарифно-квалификационных характеристик Министерства труда России при формировании требований к выпускникам; согласование требований к выпускникам и содержанию образования с федеральными органами исполнительной власти; одновременная разработка стандартов для всех уровней образования; разработка стандартов по «укрупненным» направлениям подготовки дипломированных специалистов в области техники и технологии);

– отличительные особенности федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС) третьего поколения от предыдущих ГОС (ограниченная регламентация; самостоятельность образовательной программы; модульная организация программ; компетентности как образовательный результат; ориентация на запросы рынка труда). ФГОС дает четкое определение понятия «компетенция». Это –« способность применять знания, умения и личностные качества для успешной деятельности в определенной области» [4]. Логика этого понятия применительно к сфере профессионального образования заключается в том, что обучающийся по избранному профилю специальности получает определенный необходимый объем базовых (теоретических) знаний; совокупность методологий и методик применения этих знаний в практической деятельности; определенный опыт подобного применения (в ходе учебных, производственных и иных практик, лабораторных и самостоятельных работ и т.д.), причем все эти параметры должны оцениваться равнозначно. Компетенции подразделяются на профессиональные (специализация в определенных областях деятельности) и универсальные (необходимые образованному человеку независимо от профиля подготовки).

Выполненное нами исследование показало, что реализация стандартов третьего поколения учитывает компетентностный подход и основывается на:

– *изменениях, происходящих на рынке труда* (переориентация спроса на новые умения и изменения организации труда; падение спроса на неквалифицированный ручной труд; распространение автоматизированных систем управления производственными процессами; спад массового производства; повышение индивидуальной ответственности работников за качество труда; повышение уровня взаимодействия работников в коллективе; размывание границ между профессиями);

– *новых требованиях к подготовке специалиста* (трудовая деятельность формируется вокруг процессов, а не операций; существенными становятся не технические аспекты труда – планирование, координация и коммуникация, принятие решений; адаптивность как ведущий показатель качества подготовки специалиста);

– *механизме взаимодействия рынка труда и рынка образовательных услуг* на разных уровнях (федеральном и региональном) управления, который предполагает реализацию государственной политики в области профессионального образования и подготовки кадров; обеспечение развивающегося рынка труда необходимым объемом специалистов требуемых профилей и квалификаций с учетом основных тенденций стратегического развития экономики региона; быструю адаптацию учреждений профессионального обучения к изменениям на рынке труда и переподготовку кадров, повышение кадрового потенциала, профессиональной мобильности и конкурентоспособности наемных работников;

– *компетентностной модели выпускника* профессионального образовательного учреждения, конгруэнтной разработанной структуре экономической компетентности и содержащей семь блоков компетенций: образовательные, личностные, интеллектуальные, профессиональные, коммуникативные, информационные и экономические. Блок экономических компетенций выделен нами в связи с необходимостью подготовки специалиста, обладающего определенным уровнем экономических знаний и способного принимать адекватные решения в различных социально-экономических ситуациях вне зависимости от профиля специальности.

Научно-методологический компонент Концепции включает систему частнопедагогических принципов экономического обучения и экономического воспитания [6]: принцип иллюстративной модели (иллюстрация средствами учебной дисциплины экономических понятий, законов, систем, что позволяет «экономизировать» содержание тем по всем общеобразовательным предметам), принцип интегративности (осознанная необходимость научной интеграции знаний), принцип конвергентности (совпадение знаний, умений и навыков по учебным дисциплинам способствует глубокому изучению нескольких предметов одновременно), принцип эмерджентности (появление совершенно новых знаний, умений и навыков на основе сформированных знаний), принцип смысловых поворотов (смысловые повороты на экономические проблемы как обобщение знаний и взаимодействие экономики и других дисциплин, представление реального вклада каждого предмета в раскрытие экономической содержательной линии).

Принцип экономической компетентности, входящий в научно-методологический компонент Концепции, устанавливает соотношение между знанием как информацией и знанием как деятельностью, необходимое для формирования в процессе профессионального образования конкурентоспособной личности, обладающей определенным уровнем экономических компетенций. При определении экономической компетентности выпускника профессионального образовательного учреждения мы ориентировались на понятия «компетентность», «компетенция», «профессиональная компетентность», которые определяют терминологическое поле исследования и позволяют дать характеристику понятию «экономическая компетентность выпускника учреждения профессионального образовательного».

Экономическую компетентность мы рассматриваем как интегральную качественно-профессиональную характеристику личности, включающую экономические компетенции, формирующие экономически значимые качества личности (конкурентоспособность, инициативность, мобильность, предприимчивость, самостоятельность в принятии решений, критичность мышления). Характеристика личности отражает ее готовность и способность эффективно осуществлять профессиональную деятельность в различных сферах и сегментах экономики посредством выстраивания своей профессиональной карьеры, исходя из своих индивидуальных ценностей и проецируя их в соответствии со стратегией развития общества, нравственными основаниями и правилами.

При этом *экономические компетенции* – это открытая система знаний, умений, навыков, опыт практической экономической деятельности и личной ответственности, которая активизируется и пополняется в процессе профессиональной деятельности по мере возникновения реальных экономических проблем, с которыми сталкивается выпускник профессионального образовательного учреждения.

Проведенный анализ классификаций компетенций по различным основаниям (контекст решаемых задач: общекультурные и профессиональные; уровень распространения компетенций: корпоративные, менеджерские, профессиональные; уровень развития: пороговые, дифференцирующие; сущность и содержание: когнитивные, личностные, функциональные, социальные и др.) позволил нам разработать *структуру экономической компетентности* обучающихся, включающую следующие экономические компетенции:

– *ключевые* – базовые экономические знания, необходимые для адаптации к профессиональной деятельности в рыночных условиях;

– *профессиональные* – наличие способностей применять экономические знания на практике, умение оценивать новые экономические ситуации и принимать экономически наиболее выгодные решения;

– *дополнительные* – способность креативного экономического поведения, эффективного поведения на рынке труда, непрерывного экономического самообразования и т.д.

Основанием выделения данной структуры экономической компетентности послужил отбор содержания модулей изучаемых дисциплин: общие гуманитарные и социально-экономические дисциплины – ключевые компетенции; общепрофессиональные дисциплины – профессиональные компетенции; специальные дисциплины (профессиональные модули) – дополнительные компетенции. Разработанные нами структура и содержание экономических компетенций представлена в рамках экономических и неэкономических специальностей на разных уровнях профессионального образования.

Таким образом, *четвертое концептуальное положение* исследования заключается в том, что обоснованный и содержательно раскрытый нами принцип экономической компетентности констатирует, что в процессе непрерывного экономического образования в системе профессионального образования формируется конкурентоспособная личность, обладающая определенным уровнем экономических компетенций, необходимых для выполнения профессиональной деятельности в различных сферах и сегментах экономики.

В результате проведенного исследования выделены **уровни** непрерывного экономического образования в системе профессионального образования (базовый, профессиональный, дополнительный), которые позволяют обучающимся после завершения обучения на определенном уровне выполнять необходимые трудовые действия и занимать соответствующие должности.

Целью базового уровня экономического образования в системе профессионального образования – формирование знаний и мотивов грамотного потребительского поведения в рыночной экономике, формирование дифференцированных начальных знаний по экономике с условием их возможного использования в повседневной жизни.

Цель экономического образования профессионального уровня в системе профессионального образования – подготовить обучающихся к работе в рядовой должности, требующей профессиональной экономической подготовки (табельщик, техник-нормировщик, учетчик, секретарь-референт и т.п.).

Цель дополнительного уровня экономического образования в системе

профессионального образования – подготовка выпускников к непосредственной практической экономической деятельности в контексте творческого подхода: в областях маркетинга, рекламы, торгового дела; анализа хозяйственной деятельности предприятий; выявления резервов роста, составления планов и прогнозов; генерирования эффективных идей в нестандартных экономических ситуациях; преподавательской деятельности в области экономических дисциплин; научно-исследовательской деятельности.

Поэтому *пятое концептуальное положение* исследования состоит в том, что разработанные нами уровни непрерывного экономического образования (базовый, профессиональный, дополнительный) в системе профессионального образования конгруэнтны экономическим компетенциям (ключевым, профессиональным, дополнительным) и предполагают переход от одной ступени экономического образования к другой, сохраняя преемственность, универсальность, целостность профессионального образования, учитывая психолого-возрастное развитие личности, предоставляя выпускникам после завершения обучения на определенном уровне непрерывного экономического образования занимать соответствующие должности.

Процессуальный компонент Концепции раскрыт в прикладной модели процесса формирования экономических компетенций выпускника учреждения профессионального образования, включающей взаимосвязанные блоки:

1) целевой блок направлен на приобретение экономических знаний, умений, развитие экономически значимых качеств личности, потребностей, интересов, мотивов, ценностных ориентаций;

2) деятельностный блок ориентирован на виды профессиональной деятельности, обязательной составляющей которых является экономическая деятельность. В процессе объективных потребностей и интересов у обучающихся формируется определенное экономическое поведение, которое реализуется через деятельность. Экономическая деятельность ориентирована на рациональный труд с использованием полученных экономических знаний, а экономическое поведение представляет собой совокупность поступков и действий, совершаемых в процессе такой деятельности;

3) содержательный блок отражает содержание учебных дисциплин, посредством которых осуществляется формирование экономических компетенций выпускника в соответствии с уровнем профессионального образования и профилем подготовки; педагогическое мастерство преподавателя;

4) технологический блок рассматривает процесс формирования

экономических компетенций выпускника и раскрывает этапы этого процесса: мотивационно-ценностный, когнитивно-деятельностный, рефлексивно-преобразующий.

Мотивационно-ценностный этап – это формирование отношения к будущей профессионально-экономической деятельности как личностной и социальной ценности; осознание обучающимися значимости формирования личностных качеств экономически компетентного специалиста; формирование потребности в профессионально-экономическом и личностном росте. На данном этапе основной упор делается на развитие у обучающихся *ключевых экономических компетенций.*

Когнитивно-деятельностный этап – овладение обучающимися соответствующим объемом экономических знаний, умений и навыков и профессионально-экономическими функциями специалиста; развитие способностей решать экономические задачи на уровне инноваций и творчества. На данном этапе основные усилия сосредоточены на совершенствовании *ключевых экономических компетенций и* развитии *профессиональных экономических компетенций обучающихся*

Рефлексивно-преобразующий этап направлен на саморегуляцию разумного экономического поведения и экономической деятельности; осознание и оценку обучающимися своих учебных и профессионально-экономических действий; актуализацию экономически значимых качеств личности; развитие способностей проектировать свое профессионально-экономическое развитие. На данном этапе происходит окончательное формирование *ключевых и профессиональных экономических компетенций,* свое развитие получают *дополнительные экономические компетенции.*

Предъявляемые профессиональной школе требования общества и уровень развития современной науки обязывают преподавателя экономических дисциплин совершенствовать свое педагогическое мастерство, повышать квалификацию, развивая педагогические умения по следующим направлениям: конструктивные, коммуникативные, гностические, организаторские и прикладные. «Педагогическое мастерство», которое мы понимаем как достаточно устойчивую систему теоретически обоснованных и практически оправданных педагогических действий и операций, обеспечивающих высокий уровень информационного взаимодействия педагога и обучающегося, предполагает наличие у педагога комплекса качеств, характеризующих любую творческую личность. Это качества – *мотивационные* (убежденность, социальная активность, чувство долга); *профессиональные* (глубокие знания в области экономической науки, специальности, дидак-

тики профессиональной школы и др.); *личные (*умение ставить педагогические цели и определять задачи учебно-воспитательной деятельности, развивать интерес обучающихся к экономическим дисциплинам и др.); *моральные* (честность, порядочность, принципиальность, простота и скромность и др.) [7].

Преподавателю экономических дисциплин в учреждениях профессионального образования необходимо рационально использовать такие методы обучения, которые бы обеспечили подготовку квалифицированных кадров, конкурентоспособных на рынке труда и обладающих определенным уровнем экономических компетенций. На каждом уровне формирования экономических компетенций необходимо, чтобы отобранному содержанию обучения соответствовали выбираемые педагогом технологии. Так в системе НПО у обучающихся по неэкономическим специальностям на основе изучения основ экономической теории формируются компетенции по применению экономически обоснованных технологий и организации труда. У обучающихся по экономическим специальностям при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин (налоги и налогообложение; основы экономической теории; организация и технология отрасли) формируются умения пользоваться источниками экономической информации, рассчитывать основные экономические показатели деятельности предприятия, документально оформлять хозяйственные операции. В системе СПО у обучающихся по неэкономическим специальностям формируются знания положений экономической теории, экономических основ деятельности предприятия, основных методов управления предприятием; умения находить и использовать экономическую информацию, необходимую для ориентации в своей профессиональной деятельности. У обучающихся по экономическим специальностям при изучении общепрофессиональных и специальных дисциплин формируются такие компетенции, которые позволяют научиться: использовать нормативно-управленческую информацию в своей профессиональной деятельности; отражать операции на счетах бухгалтерского учета и оформлять их документально; проводить инвентаризацию имущества и обязательств; составлять бухгалтерскую, налоговую и статистическую отчетности; оценивать ликвидности и платежеспособности предприятия. В системе ВПО у обучающихся по неэкономическим специальностям при изучении экономической теории, экономики организации (предприятия), менеджмента, маркетинга, статистики формируются знания основ экономического анализа, обмена, государственного сектора; функционирования конкурентного рынка; основных понятий собствен-

ности; макроэкономических проблем инфляции и безработицы. У обучающихся по экономическим специальностям формируются знания проблем выбора оптимального экономического решения; экономической стратегии и экономической политики; экономических ограничений; экономических рисков; экономического анализа. С учетом введения в действие с 1 сентября 2013 года Федерального закона Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», уровень НПО, являясь составной частью уровня СПО, сохраняет требования формирования компетенций, необходимых для подготовки рабочих кадров разной квалификации.

Как показало исследование, наибольшую востребованность при формировании экономических компетенций имеют активные методы обучения, которые в зависимости от направленности на формирование системы знаний или овладение умениями и навыками делят на неимитационные (проблемная лекция, эвристическая беседа, учебная дискуссия, поисковая лабораторная работа и др.) и имитационные – неигровые (анализ конкретных ситуаций, решение ситуационных задач, упражнения – действия по инструкции и др.) и игровые (имитация деятельности на тренажере, разыгрывание ролей, деловая игра, модерация и др.). Сравнительный анализ использования имитационных методов обучения выявил их достоинства (деятельностный характер обучения, организация коллективной мыследеятельности, использование группы как средства развития индивидуальности и т.д.) и недостатки (их неэффективное использование при работе с большой аудиторией обучающихся, необходимость большого количества времени для подготовки к занятию и т.д.), позволив обозначить *особенности применения имитационных методов обучения* при формировании экономических компетенций: соотнесение с компетентностной моделью выпускника, необходимость совершенствования педагогического мастерства преподавателя, применение системы имитационных методов обучения – «Учебная Фирма».

Апробированный в процессе исследования на разных образовательных уровнях метод обучения «Учебная Фирма» рассматривается нами как систематизированная совокупность имитационных методов. Он имеет все характерные для методов признаки (определенная форма и управление познавательной деятельностью обучающихся; специфическое усвоение знаний обучающимися; управление познавательной информацией и обмен ею между обучающимися и преподавателем; стимулирование и мотивация учебно-познавательной деятельности обучающихся; контроль за эффек-

тивностью учебного процесса). Такой метод обучения предоставляет преподавателю *возможности:*

- *в организации образовательного процесса* – спроектировать элементы образовательной деятельности на рабочем месте; создать имитацию будущей реальной экономической деятельности обучающегося; совместить цели обучения с коммерческими задачами; показать обучающимся на практике межличностные отношения в рыночных условиях и др.;
- *в постановке педагогических целей обучения* – существенно сократить разрыв между процессом образования и требованиями рынка труда; установить новые взаимоотношения между обучающимися и преподавателями; сформировать и развить личностные качества обучающихся в профессиональном, управленческом и этическом планах; повысить мотивацию обучающихся на выбранную специальность; приобрести опыт работы в команде и др.;
- *в решении педагогических задач* – совершенствовать качество подготовки конкурентоспособного на рынке труда специалиста, обладающего определенным уровнем экономических компетенций; повышать его способность адаптироваться к новым видам и условиям экономической деятельности; мотивировать обучающихся на постоянное повышение своего профессионального мастерства, привить навыки быстрой ориентации в потоке информации и др.

Учебно-методические комплексы, разработанные в процессе проведенного исследования, включают учебно-методические обеспечение обучающихся (учебные пособия, имитационный практикум «Учебная фирма», тестовые задания, курс лекций и др.), научно-методическое обеспечение преподавателя (методические пособия и методические рекомендации по методам и технологиям экономического обучения, средствам экономического обучения и воспитания).

Компонент концепции – **верификация** процесса формирования экономических компетенций выпускника учреждения профессионального образования включает уровни сформированности экономических компетенций, критерии сформированности и оценку результатов подготовки конкурентоспособного выпускника профессионального образовательного учреждения, обладающего экономическими компетенциями.

В ходе исследования для определения сформированности экономических компетенций выпускника с учетом трех уровней (низкий, средний, высокий) были разработаны следующие критерии: когнитивно-познава-

тельный, личностный, деятельностно-креативный. Каждый из критериев раскрывается посредством системы эмпирических показателей, отражающих степень сформированности отдельно взятого компонента. Нами выделено по семь показателей для каждого критерия, с помощью которых было установлено соответствие выпускника профессионального образовательного учреждения как специалиста экономическим императивам [8].

Когнитивно-познавательный критерий отражает диапазон имеющихся экономических знаний специалиста и предполагает, что обучающиеся, овладевая экономическими знаниями (знания экономических законов, экономической реальности, методов экономического исследования, способов формирования экономической компетентности), смогут адекватно оценивать реальные экономические ситуации, находить и применять необходимую информацию для их разрешения, а также развивать экономическую компетентность в процессе самообразования. В качестве показателей *когнитивно-познавательного критерия* мы разработали следующие:

- знание экономических терминов и понятий, умение объяснить их смысл;
- проявление интереса к экономическим проблемам современности;
- умение планировать расходы;
- применение знаний для характеристики экономических проблем;
- умение правильно анализировать и устанавливать причинно-следственные связи экономических проблем;
- способность выявления закономерности функционирования рыночных механизмов;
- применение экономических знаний для решения стереотипных и нестандартных задач.

Низкий уровень сформированности экономических компетенций выпускников профессиональных образовательных учреждений в соответствии с *когнитивно-познавательным критерием* означает, что обучающийся владеет ограниченными теоретическими знаниями, отсутствует связь между экономическими знаниями и практической деятельностью обучающегося и т.д. Средний уровень характеризует неумение самостоятельно объяснять смысл экономических терминов и понятий, переносить знания в практическую деятельность без помощи преподавателя и т.д. Высокий уровень показывает, что обучающийся самостоятельно оперирует экономическими знаниями и понятиями и объясняет их смысл, способен творчески применять экономические знания в реальных экономических ситуациях и т.д.

Личностный критерий отражает профессионально значимые мотивы и ценностные установки личности, ее позитивное отношение к овладению

экономическими знаниями и умениями, потребность их применения в практической деятельности; а также экономически значимые качества личности: бережливость, самостоятельность, рациональность, трудолюбие, предприимчивость, позволяющие специалисту отстаивать позицию в принятии экономически обоснованных решений. Показателями выступают отношение слушателей к экономике, к экономической природе общественного взаимодействия, активность, самостоятельность, творческое проявление субъектной позиции личности в профессиональной деятельности. Низкий уровень сформированности экономических компетенций выпускников профессиональных образовательных учреждений означает, что у обучающегося присутствует низкая предпринимательская этика, слабый познавательный интерес, обучающийся не видит необходимости в экономии и бережном отношении к материальным ресурсам и т.д. При среднем уровне сформированности экономических компетенций обучающийся понимает необходимость формирования экономических компетенций, обладает неустойчивой ситуативной потребностью в самореализации в экономических отношениях, соблюдает режим экономии от случая к случаю и т.д. Высокий уровень сформированности экономических компетенций означает, что у обучающегося присутствует устойчивая положительная мотивация на совершенствование экономических знаний, ориентация на саморазвитие, соблюдение режима экономии в образовательном учреждении и дома, бережное отношение к материальным ресурсам и т.д.

В качестве показателей *личностного критерия* были разработаны следующие:

- соблюдение режима экономии в образовательном учреждении и дома (бережливость);
- планирование и регулирование своего поведения в экономических ситуациях (самостоятельность);
- расчет объема работы и затрат на её выполнение (рациональность);
- качество выполнения порученной работы (трудолюбие);
- эффективность выполнения работы и решения проблемных экономических ситуаций (предприимчивость);
- потребность в экономической деятельности как предпосылки устойчивого развития общества и производства;
- понимание необходимости формирования экономической компетентности.

Деятельностно – креативный критерий отражает наличие экономически ориентированных умений, позволяющих осуществлять организацию

экономической деятельности, выявлять затруднения и определять способы ее совершенствования; предполагает включенность специалиста в сферу экономического взаимодействия общества и производства, характеризует направленность этой деятельности с точки зрения ее соответствия комплексу общественных требований, предъявляемых к уверенному экономическому поведению, к эффективной экономической деятельности в современных условиях. В качестве показателей *деятельностно-креативного критерия* мы разработали следующие:

- умение анализировать экономические ситуации и находить возможности повышения их эффективности;
- способность переноса знаний в практическую деятельность;
- необходимость внешнего руководства в экономической деятельности;
- умение расставлять приоритеты для достижения результата в экономической деятельности;
- проявление самостоятельности в постановке целей, выбор путей достижения цели;
- способность моделирования экономической деятельности;
- предпочтение инновационных проектов.

Низкий уровень сформированности экономической компетентности выпускников профессиональных образовательных учреждений в соответствии с *деятельностно-креативным критерием* означает, что обучающийся не умеет самостоятельно анализировать экономические ситуации, рационально планировать свои расходы и т.д. При среднем уровне сформированности экономических компетенций обучающийся умеет при помощи преподавателя анализировать экономические ситуации, не видя возможностей повышения их эффективности, и т.д. Обучающиеся, имеющие высокий уровень сформированности экономических компетенций, умеют самостоятельно анализировать экономические ситуации и находить возможности повышения их эффективности и т.д.

Экспериментальная работа, организованная нами на базе образовательных учреждений ВПО, СПО и НПО, позволила описать критерии и показатели сформированности экономических компетенций обучающихся; адаптировать и освоить различные методики диагностики экономических компетенций обучающихся на различных этапах обучения; выявить исходный уровень экономических компетенций выпускников экспериментальных и контрольных групп; разработать в соответствии с предложенной Концепцией целевую Комплексную программу как основу научно-методического и педагогического сопровождения формирования экономических

компетенций обучающихся; обеспечить в ходе реализации Программы достижение студентами экспериментальных групп более высокого, чем у студентов контрольных групп, уровня экономических компетенций.

Процесс формирования экономических компетенций (ключевых, профессиональных и дополнительных) обучающихся является поэтапным (отражает процессуальную сторону) и уровневым (характеризует иерархическую сторону), т.к. студенты одномоментно не могут овладеть всем комплексом экономических компетенций.

В статью вошли материалы, полученные в результате научного исследования, проводимого в рамках гранта РГНФ 12-06-00054а «Дидактические особенности развития и совершенствования непрерывного экономического образования».

Литература

1. *Булатов А.С.* Экономика. М., 1999.

2. *Кошкина Н.Б.* Многоуровневая профессиональная подготовка специалистов в условиях рынка труда: Дис. … канд. пед. наук Кемерово, 2007. 251 с.

3. *Ломакина Т.Ю.* Современный принцип развития непрерывного образования. М.: Наука, 2006.

4. *Максимов Н.И.* ГОС-3: определимся с тезаурусом: [беседа с проректором по учебной работе Московского государственного текстильного университета Н. Максимовым] / Н.И. Максимов / / Аккредитация в образовании. – 2007. – №12. – С. 56–57.

5. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: изд – во «Эгвес», 2011.

6. *Попова Н.Е.*. Наследство для «Нашей новой школы»//Экономика в школе. – 2011. – № 1(55) – С. 11-24.

7. *Раковская О.Л., Сергеева М. Г.* Развитие творческой активности будущих специалистов в условиях непрерывного экономического образования: Монография. Курск, 2014. – 242 с.

8. *Сергеева М.Г.* Дидактический принцип развития непрерывного экономического образования: Монография. Курск: Региональный финансово-экономический институт, 2012. – 422 с.

К ВОПРОСУ О МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

А.В. Литвин

В статье проанализированы методологические требования к педагогическим исследованиям, ведущие методологические направления развития педагогической науки, определены их уровни и специфика процедур научного познания. Отмечен вклад А. М. Новикова в развитие методологии педагогических исследований.

Ключевые слова: *методология, педагогические исследования, педагогическая наука, научное познание, методологические принципы.*

Исходным действием всякого педагогического исследования является, безусловно, определение его теоретико-методологической базы, на основе которой выполняется всесторонний анализ проблемы, осуществляется разработка теоретических и практических положений, обосновываются концептуальные идеи, разрабатываются педагогические условия, образовательные технологии, даются методические рекомендации, предложения и т. д. Вопросы методологии чрезвычайно важны для любой науки, в том числе и для педагогики. «Более того, педагогика как наука, имеющая непосредственное воздействие на формирование личности, ее развитие и саморазвитие, требует четкого и последовательного определения и соблюдения методологических основ ее функционирования, чтобы быть эффективным источником знаний, действенным фактором создания межличностных отношений...» [4, с. 9].

Активный поиск новых теоретико-методологических основ педагогики начался с конца 60-х гг. XX в. вместе со становлением совре-

менного понимания методологии как таковой в отечественной науке [4, с. 13]. Г.П. Щедровицкий в этой связи отмечал: «Методологические исследования выступают как первый этап всей работы по построению педагогической науки, они должны дать нам общий проект педагогической науки и план-карту всех предстоящих теоретических исследований, в соответствии с которой будут устанавливаться порядок и темпы всех частных разработок» [13, с. 10].

Методология – это система теоретических знаний, которые исполняют роль руководящих принципов, орудий научного исследования и конкретных средств реализации требований научного анализа [6,с. 7].Философский энциклопедический словарь дает следующее определение методологии: «Методология – система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [16]. Новая философская энциклопедия подает методологию как «тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [11].

Существует достаточно много иных определений понятия «методология». Как утверждает академик А. М. Новиков, «единой, общепринятой, устоявшейся и полной системы взглядов на такую находящуюся на этапе становления науку, как методология, на сегодняшний день не существует»; воспринимают методологию зачастую как некую абстрактную область философии, не имеющую «прямого отношения ни к конкретным научным исследованиям, ни к потребностям практики» [12, с. 8, 10]. Н. М. Зверева, А. А. Касьян, отмечая необходимость методологических знаний, указывают, что «методологическим можно считать знание более высокого порядка по отношению к вновь возникающему» [7, с. 9-10]. В. А. Беликов считает, что «методология педагогического исследования – это система достоверных знаний более высокого порядка по отношению к выбранной педагогической проблеме, определяющая характер, логическую организацию, методы и средства исследования проблемы, принципы, формы и способы построения педагогической концепции ее решения» [3].

В зависимости от совокупности принципов, которые использует та или иная методология, а также внутренней логики их организации и взаимосвязи формируются различные методологические направления, различные научные школы. Несмотря на частичное или полное совпадение методов исследований, используемых в тех или иных философских направлениях и научных школах, именно в связи с различными методологическими прин-

ципами взгляды на один и то же вопрос или научную проблему могут значительно, иногда кардинально отличаться. Разумеется, что в зависимости от того, какие методологические принципы выбраны субъектом познания как базовые, будут использоваться и соответствующие методы, методики и приемы, а значит, средства и способы исследования, формы их конкретизации (например, избрание принципа системности требует использования методов системного анализа, структуризации, моделирования и т.д.). Таким образом, от характера избранных методологических принципов во многом зависят результаты исследования, его достоверность, уровень всесторонности, степень убедительности, истинность и весомость. Поэтому независимо от того, представителем какой научной школы (направления) является ученый, формирование системы указанных принципов – это центральный, ключевой вопрос организации процесса научного познания.

Советская научная мысль разделила методологию науки на несколько «уровней» [10; 11; 17]:

– философский;

– общенаучный;

– конкретно-научный;

– технологический (конкретные методики и техники исследования).

Это - так называемая многоуровневая концепция методологического знания. А. М. Новиков отмечает, что такое деление привело, к сожалению, к тому, что методологию использовали в исследованиях лишь на каком-то определенном уровне [12, с. 15]. Приходится констатировать, что в большинстве украинских научно-педагогических работ такая ситуация, несмотря на активную позицию отдельных ученых, существует и сегодня.

Рассматривая методологию как учение об организации деятельности, в систему научных основ современной методологии Г. П. Щедровицкий включил пять основных дисциплин: 1) общую онтологию системно-структурного анализа; 2) теорию деятельности; 3) теорию мышления; 4) теорию науки; 5) семиотику. Вместе они задают систему средств, необходимую для проектирования любой науки и составления общего плана ее разработки, в том числе для проектирования и разработки науки педагогики [13, с. 67].

Следуя за Г. П. Щедровицким, А. М. Новиков выделил три основания современной методологии, охватывающие познавательную и преобразовательную деятельность, дополнив их еще двумя отображающими ценностно-ориентировочную:

1) философско-психологическая теория деятельности;

2) системный анализ (системотехника);

3) науковедение, теория науки (гносеология и семиотика);
4) этика деятельности;
5) эстетика деятельности [12, с. 28].

Несколько иные уровни методологических знаний выделяют Н. М. Зверева и А. А. Касьян:

1) в общенаучном познании – общенаучные методы;
2) в частнонаучном познании – частнонаучные методы;
3) особенности мышления;
4) методы познания в конкретной учебной дисциплине;
5) методы обучения [7, с. 9].

Как правило, в научной литературе, посвященной методологическим аспектам, методы научного познания в зависимости от степени общности и сферы действия разделяются на пять основных групп: философские; общенаучные; частнонаучные; дисциплинарные; междисциплинарные. Ряд философов выделяют еще один уровень методологии – мировоззренческий [1, с. 14].

Для определения методологических требований к педагогическим исследованиям необходимо дать краткую характеристику каждого уровня. При этом будем иметь в виду, что методологические знания каждого уровня включают в себя: теоретические положения (понятия, идеи, принципы, законы, теории) и знания о методах (способах) деятельности [3].

Исходя из общефилософского подхода на первом (высшем) уровне в качестве методологических выступают знания о наиболее общих законах развития природы, общества и человеческого мышления, знание основных ведущих категорий философии, теории познания. К философским методам также относят всесторонность, конкретность, историзм и т.п.

Типичным признаком целого ряда современных философских течений является то, что их системообразующим фактором выступает методология. Ориентация на определенный метод присуща в той или иной мере почти всем философским направлениям в современной западной философии. Философские знания становятся методологией, то есть руководящими положениями в реальной исследовательской деятельности. Однако следует отметить, что зачастую происходит смешение методов и методологических принципов.

Философия образования есть область исследований общей теоретической проблематики, целей и ценностных оснований образования, принципов его содержания и направленности [14, с. 307]. Мировоззренческие системы, выработанные в рамках философии, в педагогике выступают как методолого-инструментальная база. «Философия образования выдвигает

общие, системные и фундаментальные задачи, объединяет различные педагогические направления и привносит в процесс образования целостность и гармоничность. Если педагогика конкретизирует формы необходимого для изложения знания, разрабатывая систему изложения, реализующую цели и задачи образования, то философия образования устанавливает сущность системы образования как социального института, его содержание и взаимодействие с другими социальными институциями общества, а также место в системе образования процесса воспитания» [2]. Другими словами, философия образования помогает концептуально осмыслить тот идеальный образ, в соответствии с которым будет осуществляться планируемое педагогическое воздействие. В итоге, все точки зрения на философию образования можно свести к следующему: философия образования – часть философии; философия образования – часть общей педагогики; философия образования – философская методология педагогики, или общая педагогическая методология.

Важной составляющей этого уровня методологии является исходная философская позиция и соответствующие ей методы (например, диалектический, метафизический), ориентирующие исследователя на познание объекта в его объективном и закономерном развитии. Отметим, что отечественная общефилософская методология, а вместе с ней и педагогическая, развивалась в связи с развитием политических, социально-экономических, образовательно-культурных условий, доминировавших в обществе. При этом она эволюционировала от монистической к плюралистической, что непосредственно сказалось на организации научных исследований, обеспечении учебно-воспитательного процесса, воспитании личности. Плюрализм педагогической методологии в последнее время представляют следующие направления: экзистенциализм, антропология, феноменология, синергетика, герменевтика, рационализм, прагматизм, конструктивизм и др. Каждое из них имеет право на существование и может быть творчески использовано в научно-педагогических исследованиях [4, с. 28].

Осуществление анализа педагогической проблемы на диалектической основе означает, по мнению В. А. Беликова, выполнение таких требований [3]:

1. Анализ ключевых понятий проблемы должен быть осуществлен на основе их философского понимания в теории познания.
2. Основываясь на связи научного и учебного познания, следует выделить существенные признаки учебного познания и этапы его осуществления.
3. Деятельность учащихся находится в постоянном развитии и тем са-

мым обеспечивает развитие личности каждого учащегося. При этом оба процесса носят закономерный характер.

4. Движущей силой развития познания и личности являются противоречия.
5. Процесс образования посредством деятельности носит циклический характер; в каждом цикле при переходе от одного этапа к другому действует закон отрицания отрицания.

Необходимо учитывать и раскрывать суть и других диалектических закономерностей (связей и отношений). Кроме того, в методологическом плане важны следующие положения теории познания:

1. сущность противоречий раскрывается в борьбе противоположностей;
2. взаимодействие, конфликт, борьба противоположностей не статичны, а динамично развивающиеся;
3. борьба противоположностей выступает источником всякого развития;
4. разрешение одних противоречий, осуществляемое в борьбе противоположностей, порождает новое объективное противоречие [3].

В качестве основного противоречия процесса обучения М. А. Данилов [5, с. 42], В. И. Загвязинский [6] и другие исследователи выделяют противоречие между новыми, более высокими требованиями, предъявляемыми к учащемуся, и имеющимся у него запасом знаний, уровнем сформированности умений и навыков.

К первому методологическому уровню педагогических исследований следует отнести также психологические теории деятельности (ассоциативно-рефлекторную, поэтапного формирования умственных действий, содержательного обобщения и др.). В этой статье не ставим целью рассмотрение методологических требований на психологическом уровне методологии.

На втором (общенаучном) уровне методологическими являются знания, относящиеся ко всем наукам или к широкому классу наук. Эти знания определяют научные принципы деятельности в соответствующих науках. На основе общенаучных понятий формулируются методы и принципы, которые обеспечивают связь философской методологии со специально научным знанием и его методами. К этому уровню относятся знания об общенаучных методах эмпирического (наблюдение, описание, измерение, эксперимент) и теоретического (абстрагирование, идеализирование, формализация и т. д.) исследования, а также общие для эмпирического и теоретического исследований - анализ, синтез, сравнение, обобщение и т. д. [7, с. 10]. Общенаучными являются также системный, алгоритмический,

системно-оптимизационный, структурно-функциональный, кибернетический, вероятностный принципы и подходы, методы моделирования, формализации и др. Здесь тоже часто присутствует смешивание методологических принципов и методов.

Большинство ученых признает методологической основой педагогических исследований теорию систем. На практике это означает следующее:

1. определение объекта исследования как системы;
2. выделение составляющих элементов этой системы;
3. отдельное рассмотрение каждого элемента системы (особенности, функционирование);
4. выделение и изучение связей и отношений между элементами образовательной системы;
5. определение совокупности принципов оптимальной организации и деятельности системы;
6. анализ рациональных методов организации учебно-познавательной деятельности, обеспечивающей системное развитие обучаемых;
7. рассмотрение системы как развивающейся и определение наиболее целесообразного направления этого развития [3].

К третьему (конкретно-научному) уровню методологии относят совокупность методов, принципов, знаний, относящихся к определенной науке, в нашем случае – педагогике. Безусловно, все основные понятия дидактики (образование, обучение, воспитание, учебно-познавательная деятельность, цель обучения, методы обучения и т. д.) имеют методологическое значение.

Б. Т. Лихачев отмечает сложность главных педагогических категорий, недостаточность методологических, аналитических и интегративных исследований, в которых педагогические понятия были бы представлены в чистом виде как абстрактная всеобщность, а затем уже в их взаимодействии и взаимосвязи с категориями смежных наук. «Выходом из положения остается постоянная, систематическая самообразовательная работа, развитие в себе каждым педагогом-исследователем неодолимого стремления к чтению, особенно классической, философской, педагогической и психологической литературы, и умения, преодолевая шаблонность и косность обыденного сознания, развивать в себе педагогическое мышление, способность считаться с доводами разума» [9, с. 15-16].

Считаем важным в этой связи отметить весомый вклад в развитие методологии педагогических исследований академика А. М. Новикова, который, исходя из современного проектно-технологического типа организационной культуры, с позиций системного анализа выстроил методологию как

единое учение об организации деятельности. При этом ученый определил основные характеристики (особенности, принципы, условия, нормы), логическую структуру деятельности (субъект, объект, предмет, результат, формы, средства, методы) и временну́ю структуру процесса ее осуществления [12, с. 617-618]. Методологию учебной деятельности он рассматривает в той же логике, что и методологию иных видов деятельности (научной, практической, художественной, учебной, игровой).

По мнению В. А. Попкова, А. В. Коржуева, ученые-педагоги сегодня сформировали *«надпедагогический»* конструкт, содержащий проекцию общеметодологических (философских) положений на терминологический аппарат, методы и инструментарий педагогического исследования, который называется методологией педагогики. Согласно современным представлениям, это наука об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах, подходах и способах добывания педагогических знаний, отражения педагогической действительности, а также системах деятельности по добыванию таких знаний, обоснованию исследовательских программ, логики и методов оценки качества полученных результатов [8]. Если сама педагогика есть наука о методах обучения, воспитания и организации системы образования, то методология педагогики – наука о самих этих методах, принципах их конструирования и использования, специфике применения в определенной области [15, с. 35-36].

Четвертый уровень (конкретные методики и техники исследования) включает в себя внутридисциплинарные методы, которые трактуются как «методы, применяемые в той или иной дисциплине». Для педагогических исследований методы третьей и четвертой группы полностью или в значительной части совпадают.

Выделяют также пятый уровень методологии – группу междисциплинарных методов, в которую входят синтетические, интегративные методы, используемые на стыке научных дисциплин (например, педагогики и информатики).

Таким образом, в наиболее общем случае методологической основой решения проблем педагогических исследований на философском и общенаучном уровнях выступают положения теории познания, психологии и теории систем. На их основе сформулирован ряд подходов, обеспечивающих результативный характер педагогических исследований проблем образования (личностно-деятельностный, системный, интегративный, компетентностный, технологический, синергетический, ресурсный и др.). В методологическом плане важно то, что построение системы закономерностей

и принципов учебно-познавательной деятельности является важнейшим элементом педагогического исследования [3].

Таким образом, методология не является простым механическим сочетанием методов, приемов, методик познания и т. п. Методология – это определенным образом упорядоченная логическая система взаимосвязи и взаимодействия феноменов, которые ее формируют. Единство и целостность той или иной совокупности методов, приемов и методик познания, входящих в методологию, обеспечивают принятые в ней методологические принципы. Они определяют установки субъекта познания относительно возможности, допустимости и целесообразности применения, использования того или иного метода, той или иной методики, того или иного способа в научно-познавательной деятельности, а также на их основании осуществляется оценка степени истинности полученного знания (информации). Отметим, что, несмотря на важное место методологических принципов для построения и использования методологии, именно эта составляющая методологии педагогического исследования сегодня остается наименее разработанной.

Изучение образовательных систем и разнообразных педагогических вопросов и ситуаций на основе современного понимания сущности научной методологии обусловливают определенные требования к целостному методологическому анализу проблемы педагогического исследования:

1. Подход к проблеме, объекту и предмету педагогического исследования как к системе; рассмотрение ее составных частей, компонентов, атрибутов.
2. Раскрытие сущности, выделение и описание признаков, особенностей как системы в целом, так и всех ее частей на каждом уровне методологии.
3. Установление и формулировка законов, принципов, педагогических условий функционирования как системы в целом, так и всех ее частей на всех уровнях методологии.
4. Определение, выбор комплекса методов, средств, форм организации функционирования педагогической системы и ее частей с использованием знания о методах, средствах и формах на каждом уровне методологии [3].
5. Конкретизация методологических принципов, принадлежащих к методологии педагогического исследования.

Следует отметить, что в научно-педагогической литературе уделяется достаточно внимания отдельным методологическим проблемам, в частности: определению методов (приемов, способов и т.д.) научного познания и

их ценности; относительности, допустимости, целесообразности и истинности метода (приема, способа и т. д.); определению и соотношению компонентов, которые формируют понятие «методология» (принципы, приемы, способы, средства, методы и методики научного познания). Однако в контексте затронутых в статье вопросов актуальными проблемами методологии педагогического исследования также являются:

- сущность, место и значение методологических принципов в педагогической системе;
- определение содержания отдельных методологических принципов;
- соотношение методологии исследования и ее объекта (предмета);
- определение методологических направлений в педагогической науке и соотнесение с ним той или иной теории;
- воздействие методологических основ исследования на содержание и характер научных построений;
- взаимовлияние методологических подходов и характер такого воздействия;
- анализ ведущих методологических направлений в развитии педагогической науки и т.д.

Решение этих вопросов позволит сблизить позиции ученых, а также педагогов-практиков, решающих проблемы исследования, апробации и внедрения инновационных педагогических концепций и технологий на всех уровнях образования.

Литература

1. *Аверьянов А.* Н. Системное познание мира / А. Н. Аверьянов. М. : Политиздат, 1985. — 263 с.

2. *Базалук О.* А. Философия образования : формирование планетарно-космического типа личности [Электронный ресурс]. — Режим доступа : http://www.bazaluk.com/conference/85/comments.html.

3. *Беликов В.* А. Образование. Деятельность. Личность: монография [Электронный ресурс] / В. А. Беликов. М. : Академия естествознания, 2010. — 340 с. — Режим доступа : http://www.rae.ru/monographs/76.

4. *Васянович Г.* Методологічні контексти педагогічної науки на сучасному етапі її розвитку / Григорій Васянович // Педагогіка і психологія професійної освіти. — 2013. — № 3. — С. 9—30.

5. *Данилов М.* А. Процесс обучения в советской школе / М. А. Данилов. М. : Учпедгиз, 1960. — 299 с.

6. *Загвязинский В. И.* Противоречия процесса обучения / В. И. Загвязинский. Свердловск : Средне-Урал. кн. изд-во, 1971. — 183 с.

7. *Зверева Н.* М. Методологическое знание в содержании образования / Н. М. Зверева, А. А. Касьян // Педагогика. — 1993. — № 1. — С. 9—12.

8. *Краевский В.* В. Методология педагогики : прошлое и настоящее / Краевский В. В. // Педагогика. — 2002. — № 1. — С. 3—10.

9. *Лихачев Б.* Т. Методологические основы педагогики / Б. Т. Лихачев; Самар. ин-т упр., Рос. акад. образования, Поволж. фил. Ин-та воспитания и развития личности. Самара : изд-во СИУ, 1998. — 199 с.

10. Методологические проблемы современной науки / Э. Г. Юдин. М. : Наука, 1978. — 391 с.

11. Новая философская энциклопедия : в 4 т. [Электронный ресурс] / Ин-т философии Российской акад. наук .// Гл. ред. В. С. Степин. М. : Мысль, 2000—2001. — Режим доступа : http://iph.ras.ru/elib/1880.html.

12. *Новиков А.* М. Методология / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. М. : СИНТЕГ. — 663 с.

13. Педагогика и логика: сборник / Георгий Щедровицкий, Вадим Розин, Никита Алексеев, Нелли Непомнящая. М. : Касталь : ТОО «Междунар. журн. «Магистериум», 1993. — 412, [3] с.

14. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б. М. Бим-Бад. М. : Большая Российская энциклопедия, 2008 — 528 с.

15. *Попков В.* А. Теория и практика высшего профессионального образования : учебное пособие для системы дополнительного педагогического образования / В. А. Попков, А. В. Коржуев. М. : Академический Проект, 2004. — 432 с.

16. Философский энциклопедический словарь / Гл. ред. Ильичев Л. Ф., Федосеев П. Н. и др. М. : Советская энциклопедия, 1983. — 836 с.

17. *Юдин Э.* Г. Системный подход и принцип деятельности: Методологические проблемы современной науки : монография / Э. Г. Юдин. М. : Наука, 1978. — 391 с.

С.В. Иванова

Ключевые слова:
Ключевые слова: повышение квалификации кадров в области производства и бизнеса, система профессионального образования, непрерывное образование.

О СОВРЕМЕННОМ СОСТОЯНИИ СИСТЕМЫ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ БИЗНЕСА

В статье рассматривается система непрерывного образования (в части послевузовского повышения квалификации) в сфере производства и бизнеса. Показано, что при отсутствии системных государственных решений, «ухода государства» от вопросов и проблем повышения квалификации государственная система повышения квалификации и подготовки кадров слабеет, однако, при этом получает свое самостоятельное развитие система корпоративного обучения. Обосновывается необходимость взаимодействия корпоративного обучения и системы профессионального образования, представляются формы и пути эффективного взаимодействия.

В постиндустриальную эпоху, специфику образования которой охарактеризовал в своих многочисленных трудах академик А.М. Новиков [1], проблема кадров имеет тенденцию к обострению. Аксиома, что кадры решали все и всегда, не устаревает, однако, кадры стареют и именно в производственной сфере кадровый голод весьма ощутим. Известно, что разрушение экономики страны в 90-е годы, отсутствие финансирования или недофинансирование науки и образования привело к уходу кадров и из промышленности, и из образования, и из науки. По экспертным оценкам, на

данном этапе кадровые проблемы становятся серьезным препятствием на пути развития экономики и производства [2]. Это ясно власти, и это осознают и пытаются найти выход производственные структуры. В силу ряда причин особое внимание важно сосредоточить на повышении квалификации. Вот о чем говорят опросы: «Важнейшим инструментом преодоления дефицита руководители кадрового блока считают повышение квалификации. В условиях острого дефицита квалифицированных кадров 70% компаний считают для себя приоритетом номер один развитие персонала и лишь 11% — привлечение персонала извне. Говоря о том, какие инструменты они применяют для борьбы с дефицитом рабочей силы, 67% HR-директоров назвали развитие необходимых квалификаций внутри компании, в то время как привлечение сотрудников с рынка как один из инструментов преодоления дефицита назвали только 56%» [3].

Однако для характеристики современной ситуации подготовки кадров для производства важно сделать краткий экскурс, хотя бы в недавнюю историю подготовки кадров, а также дать перспективные линии развития этого направления в образовании[4, 5, 6, 7] .

Кадры для экономики и производства – от рабочих до управленческих – готовятся системой профессионального образования. Сказать, что она претерпела изменения – это почти ничего не сказать. Судьба разных уровней профессионального образования в нашей стране с 90-х годов XX столетия складывалась различным образом. Отметим, что в историческом аспекте речь идет пока о ранее существовавших уровнях профессионального образования, известно, что по новому Закону «Об образовании в Российской Федерации» уровни образования изменены. Начальное профессиональное образование в связи с упадком производства, закрытием промышленных предприятий, недофинансированием системы образования пострадало самым серьезным образом. Профессионально-технические училища закрывались, их выпускники не были востребованы рухнувшей экономикой. Когда началось оживление экономики, оказалось, что рабочих кадров для возобновления прежних и организации новых производств не хватает: они ушли в другие сферы (в частности, в торговлю привозным товаром, в народные промыслы), потеряли квалификацию, состарились или поддались пьянству. Несмотря на ряд решений, ситуация до конца не исправлена. Расчет в ряде регионов России на то, что бизнес возьмет на себя подготовку рабочих кадров для собственных предприятий, пока не оправдывается в должной мере. Подготовка по рабочим профессиям ведется службами занятости, но, в силу разных причин, в том числе и недостаточно плотного

взаимодействия рынка труда и этих служб, расходование средств, выделяемых на эти цели государством, не всегда эффективно.

В условиях нехватки персонала по требуемым специальностям либо их недостаточной квалификации на негосударственных предприятиях расширяется подготовка непосредственно на рабочих местах. По мнению российского исследователя, «в ряде крупных корпораций для подготовки, переподготовки и поддержания квалификации кадров массовых профессий из числа высококвалифицированных рабочих, бригадиров, мастеров, инженерно–технических работников формируются специалисты-наставники, преподаватели, инструкторы и т.п.» [8], однако, нет референтных исследований, подтверждающих широкий охват таким видом подготовки и повышения квалификации кадров.

На Западе также велико внимание к обучению на рабочих местах: «Наше исследование выявило, что обучение на рабочем месте (68%) и корпоративные тренинги (50%) считаются эффективными каналами обучения. Почти половина (45%) соискателей прошла первоначальное обучение при устройстве на работу за счет работодателя» [9].

Ситуация со следующим уровнем профессионального образования – средним – также была сложной. Однако подготовка кадров данной квалификации для социальной (образование, медицина и др.), финансово-экономической сферы и некоторых важнейших отраслей (транспорт, связь, строительство и т.п.) не прекращалась. Нередки случаи, когда преобразование техникумов и училищ в колледжи дало серьезный положительный эффект и в плане подготовки кадров среднего звена, и как опыт развития системы.

Высшее профессиональное образование в силу традиционной востребованности в нашей стране сохранилось, а отчасти и получило развитие за счет коммерциализации. В данный период оно имеет наиболее тесные связи с рынком труда, хотя «взаимодействие системы образования с работодателями сложно и противоречиво. На современном этапе эти отношения строятся различным образом:

– позитивное взаимодействие вуза и предприятия, выраженное в следующем: заинтересованность предприятия в выпускниках, обеспечение практики студентов, поддержка научных изысканий в лабораториях вуза, улучшение материальной базы вуза для проведения научных исследований и выращивания молодых ученых, внедрение научных разработок ученых вуза в производство. Примеры такого опыта имеются, однако он требует своего осмысления, превращения в четко действующий механизм;

– взаимные требования и претензии: работодателя не устраивает система подготовки в вузах, но он ничего не предпринимает, чтобы повлиять на эту ситуацию. Однако и здесь наблюдается уход от теоретических претензий, представители вузов и работодатели все чаще садятся за стол переговоров.

Позитивно то, что исчезает третья составляющая – отсутствие какого бы то ни было взаимодействия. Все меньше равнодушных среди крупных работодателей: они понимают, что от качества работы образовательных учреждений и организаций во многом зависит будущее той или иной производственной отрасли. Это понимание стимулирует более активный переход представителей рынка труда от позиции сторонних наблюдателей и критиков к позиции акторов, активно участвующих во всестороннем улучшении условий для осуществления обучения и создании четких требований к выпускнику вуза. Работодатели должны быть приглашены вузами для участия в разработке стандартов высшего образования, в уточнении специальностей и специализаций, в формировании перечня необходимых компетенций» [7].

Проблема создания системы профессиональных квалификаций обозначена как важная, но не решенная еще в 2012 году в статье В.В.Путина «Справедливое устройство общества, экономики – главное условие нашего устойчивого развития в эти годы» [10]. В настоящее время важно при создании Национальной системы квалификаций преодолеть разрыв между содержательным наполнением требований к профессиям и стандартами профессионального образования.

В этом ситуативном ряду понятно, почему повышение квалификации и переподготовка кадров является острой проблемой: и в силу специфики настоящего момента в экономике, и в силу состояния сложившейся системы профессионального образования. Периодическое обращение к теме повышения квалификации, профессиональной переподготовки представителей бизнес-структур позволяет представить картину в некотором ее движении. Отчасти это движение может оцениваться как движение к развитию.

Формирование системы повышения квалификации в течение многих десятилетий по отраслевому принципу при инструктивном и методическом руководстве государственных органов управления в сфере образования привели к позитивным результатам и определили взаимозависимость с системой профессионального образования в целом. В 90-е годы прошлого столетия эта система дала трещину, снизила качество, ощутив болезненно резкое недофинансирование, но продолжила свое существование в различных формах, в том числе и исторически сложившихся.

В 90-е – начале 2000-х гг. отмечается неблагополучие в организации обучения, повышения квалификации в государственных и негосударственных кампаниях, в системе подготовки кадров в целом. Негативные условия отмечены с двух сторон: недопонимание роли системного повышения квалификации, непрерывного образования со стороны бизнес-структур и неготовность существующих образовательных учреждений и организаций заниматься повышением квалификации этих категорий на современном уровне. По большому счету, существовал разрыв между запросом, который, впрочем, и не был ясно артикулирован, и возможностями образовательных учреждений, действовавших по старым образцам и не получивших четких сигналов о своей роли в новых условиях; связи производственных структур с образовательными были слабы. Исследования, проведенные Coulso-Thomas в 1999-2000 гг. и охватившие 69 компаний, свидетельствовали о том, что и в мировой практике «корпоративное обучение сейчас находится на распутье. Существующие ныне курсы и программы уже почти исчерпали себя, и поэтому необходимо искать новые методы и технологии. <…> во многих случаях у компаний отсутствуют четко обозначенные цели, у них нет ясного представления о том, что и как надо делать в области обучения» [11].

Возникшее в 90-е годы мнение руководства бизнес-структур о том, что традиционная система повышения квалификации не справится с этой задачей, оказалось неверным. Опыт показывает, что образовательные структуры все-таки эффективнее решают задачи организации системы непрерывного образования, нежели сами производственные.

Надо отметить, что в последнее десятилетие в вопросах непрерывного образования происходят качественные системные изменения. На веяния времени откликнулись отраслевые системы повышения квалификации прежнего образца, испытываемый ими дефицит финансирования привел к поиску источников существования и, следовательно, к решениям, сопряженным с требованиями реального рынка труда.

Заметными стали изменения в подборе кадров для системы дополнительного послевузовского образования. Если и произошел отток кадров, то это был нередко уход тех преподавателей, чья квалификация подчас была сомнительной – с позиций практического знания своей отрасли. В связи с этим мы наблюдаем приход в систему повышения квалификации управленцев из госструктур, топ-менеджеров госкорпораций и коммерческих компаний, совмещающих свою основную деятельность с преподавательской. Подчас эти управленцы не чужды и занятиям научными исследованиями, участвуют в научном обсуждении проблем своей отрасли. В том,

что они полезны для образовательных структур как руководители-практики сомневаться не приходится. Примеров привести можно множество. Довольно большое число менеджеров высшего звена (из Администрации Президента Российской Федерации, Государственной Думы и Совета Федерации, ОАО «РЖД», Газпрома, РСПП, Торгово-промышленной палаты РФ, Общественной палаты и т.п.) являются руководителями МБА, кафедр и факультетов в различных вузах (МГУ имени М.В.Ломоносова, НИУ ВШЭ, МГИМО (университет), отраслевых университетах и академиях). Аналогичную ситуацию можно встретить и в регионах. И, по наблюдениям, эти занятые менеджеры самым серьезным образом относятся и к выращиванию кадров, и к научной деятельности, поддерживая прикладные научные исследования, участвуя в них тем или иным образом.

В бизнес-сфере возник и устоялся к данному моменту рынок образовательных услуг, к примеру, некоторые успешные тренеры и консультанты открыли свои образовательные организации, неуспешные – не выдержали конкуренции.

В течение последних пятнадцати лет активно создаются корпоративные системы обучения. Они популярны, но возникает вопрос: не придается ли им большее значение, чем они того заслуживают?

В руководстве бизнес-структур созрело понимание, что в современных условиях решить стратегические задачи, эффективно и рационально отвечать на вызовы времени, сделать свою организацию современной, инновационной, конкурентоспособной смогут специалисты, которые не только следуют своему опыту, руководящим указаниям и посторонним консультантам, но постоянно обновляют знания и повышают компетентность в ходе непрерывного обучения.

Разные задачи решаются краткосрочными учебными мероприятиями и системным постоянным обучением всех сотрудников. Скорее всего, в стремлении к системному обучению под задачи кампании одна из причин создания корпоративных университетов. Как участник организации корпоративных систем обучения могу отметить, что корпоративная обучающая структура не только обучает, при правильной постановке дела она влияет на создание единой корпоративной идеологии, формирование имиджа компании и ее сотрудников, развивает креативные подходы, создает условия для развития стратегических идей и их аккумулирует.

Что лежит в основании корпоративной системы обучения?

Обучение актуальному для конкретной коммерческой структуры содержанию, погруженность в практическую деятельность (обучение «кей-

сами»), формирование навыков, необходимых персоналу данной организации, путем тренингов, командообразование и получение информации о деятельности всех подразделений каждым обучающимся сотрудником. К этому можно добавить достаточно широкие возможности «сетевой» или «каскадной» формы организации корпоративного обучения. Успешность ее применения «зависит от ряда факторов: качества обучения на верхних уровнях, качества и наличия учебно-методических материалов, единой подготовки всех преподавателей и тренеров, возможностей учебного взаимодействия обучающихся верхних уровней с последующими уровнями» [7]. Основными вопросами для организаторов корпоративного обучения видятся следующие: качество образовательных программ и соответствие технологий уровню и требованиям слушателей. Схема выглядит практичной и реализуемой.

При нередко успешном функционировании корпоративных систем обучения имеют место и некоторые проблемы. Посмотрим, что происходит на практике в обучающих организациях, которые создавались крупными частными компаниями и госкорпорациями. Крупные средства, затраченные столь нецелевым образом, в большинстве случаев себя оправдывают лишь отчасти. Свои кадры проучиваются «по кругу», но все это тяжелым бременем ложится на бюджет производственной структуры, и возникают законные требования к собственным образовательным системам – стремиться зарабатывать что-то самим.

Бизнес прагматичен в своих решениях, а образование стоит дорого. Уже в названном нами исследовании Coulso-Thomas сказано: «Многие курсы характеризуются общим направлением и не отвечают конкретным потребностям. Более того, они имеют сугубо внутреннюю направленность, не выходящую за рамки данной организации (компании). В стороне от внимания остаются желания и потребности потребителей и деловых партнеров компаний. Сейчас производится обмен существующей информацией и знанием, но деятельность, связанная с обучением и профессиональным развитием, сейчас не оказывает должного влияния на формирование и использование нового знания и интеллектуального потенциала. Не используются возможности сотрудничества. Во многих компаниях профессиональную подготовку и обучение все еще продолжают относить к затратам компании, хотя эта деятельность может в конечном итоге приносить организации существенную прибыль и открыть новые источники доходов» [11].

Экспертное изучение мнений двух категорий обучавшихся (топ-менеджеры и управленцы среднего звена) в системах корпоративного обучения в

некоторых организациях (опрос на условиях анонимности) показало разные отношения, практически в негативном поле: от полной неудовлетворенности («пустая трата времени») до ожиданий результатов в будущем («но,может, что-то пригодится»). Несмотря на поиск современных образовательных технологий и вложения в материально-техническое обеспечение такого учебного процесса, слушатели его часто не одобряют, так как создание учебной ситуации, имитирующей реальный производственный процесс, не устраивает повышающих свою квалификацию. Их производственная жизнь намного сложнее, чем игра типа «Монополии» и другие «перфомансы» и «симулякры», введенные в учебную ситуацию. Еще и по этой причине приход в образование управленцев, практиков эффективен и востребован. Здесь нужны решения дихотомичные, позволяющие успешно сочетать при повышении квалификации специалистов информацию о новых тенденциях развития науки и производства с реальной практикой, дающей сложные, не опосредованные упрощенческим подходом образцы действий.

Большое внимание сегодня уделяется следующему направлению работы по повышению квалификации кадров. Управленцы высшего и среднего звена, опытные кадры проходят обучение, значительно повышающее их уровень (МБА, аспирантура, докторантура и др.), а специалисты обучаются в форме тренингов и на рабочих местах. Это при определенных условиях может реально создавать кумулятивный эффект результативности работы всей структуры. По данным исследования глобального рекрутингового агентства Hays, «соискатели высоко оценивают эффективность обучения на рабочем месте и считают, что компании должны активно развивать и пропагандировать стажерские программы. В исследовании приняли участие более 1000 молодых людей. На вопрос о том, какое обучение наиболее эффективно поможет им достичь карьерного успеха, были получены следующие ответы: обучение на рабочем месте — 93%, обучение в качестве «ученика мастера» — 90%, стажировка — 84%, обучение в вузе — 78%» [8].

Целый массив данных из различных источников говорит о том, что в разных странах мира повышение квалификации в сфере бизнеса организуется в сочетании внутрифирменного (через наставничество, передачу опыта, обмен функциями и изменение функций под наблюдением опытных сотрудников) и дистанционного – в различных внешних образовательных организациях и учреждениях.

Рассмотренное положение дел касается, в основном, крупных корпораций. Что же происходит в массовой практике малого и среднего бизнеса?

Изменения не столь значительны. Нередко статьи расходов на обучение малы, обучение редко носит системный характер, проводится в случае производственной необходимости (поставок нового оборудования, проблем с клиентами и т.п.). Руководство компаний, редко повышая свою квалификацию, не рассматривает обучение сквозь призму профессионального видения роли и места образования. Назовем два типичных случая: первый – нанимая дорогого тренера на два дня, в производственной структуре полагают, что эффект наступит уже завтра; второй – организовав системное обучение, руководство потом уже не видит вклада этого обучения в опосредованных и удаленных во времени успешных результатах работы. По мнению ряда исследователей и организаторов корпоративного обучения, во многих организациях превалируют поверхностные подходы к вопросу профессиональной подготовки и обучения, не соответствующие современным требованиям [3, 9].

Конечно, мало-мальски серьезная коммерческая структура из сферы малого бизнеса учит своих сотрудников, индивидуальный предприниматель с рынка уже ищет для себя курсы и бизнес–тренинги в Интернете. По исследованиям рынка образовательных услуг, больше здесь востребованы краткосрочные мероприятия, особенно по обучению продажам. Но нужно помнить известное, что двухдневный семинар не может дать быстрых и «долгоиграющих» эффектов (хотя любое обучение полезно!) и что системное обучение напрямую отражается на качестве работы кадров и имеет свою серьезную долю в проценте прочного перспективного успеха. Краткосрочные учебные мероприятия полезны, когда речь идет о повседневных задачах и деятельности коллектива и при условии их определенной периодичности. Важно и возможно путем коротких тренингов разрешить на определенный срок проблемы тайм-менеджмента, организации документооборота, внутреннего распорядка дня, делопроизводства, системы текущей отчетности, делового протокола, этикета и внутрикорпоративной этики.

Позволим себе для доказательства привести данные исследования, проведенного Национальным центром качества образования персонала (США): 10-процентное увеличение затрат на повышение образовательного уровня сотрудников увеличивает их производительность на 8,6%. В то же время 10-процентное увеличение инвестиций в оборудование приводит к росту производительности лишь на 3,4%. По данным чикагского Института прибыли, наличие тренинговых программ непосредственно влияет на увеличение нормы прибыли компании [цит. по 7].

Некоторые проблемы в области повышения квалификации в бизнесе выявили исследования, проведенные в декабре 2011 года Центром исследований и аналитики Amplua Insights и порталом Trainings.ru. В исследованиях приняли участие представители 81 компании-заказчика (HR и T&D-специалисты) и 45 компаний-провайдеров (представители тренинговых и консалтинговых компаний). Определено, что в среднем в российских компаниях на одного сотрудника системы корпоративного обучения приходится 377 сотрудников компании. По сравнению с западными компаниями это соотношение невелико. В США, например, этот показатель составляет 187 человек (по данным Bersin&Assosiates) на одного специалиста по обучению. Нехватка персонала вызывает сложности с организацией обучения и, к сожалению, в исследовании отмечается, что эта тенденция будет сохраняться. Сообщается, что компании делают акцент на развитие кадрового резерва. По выводам ряда аналитиков из компаний по подбору персонала, задача обучения кадров, наряду с привлечением и удержанием талантов, будет актуальна на протяжении последующих лет. Это обусловлено и экономической ситуацией, и постоянной нестабильностью, и нехваткой квалифицированного и лояльного персонала. Увеличение бюджета на обучение может оказаться незначительным при наличии тенденции к увеличению объема задач в области управления персоналом. Большинство из участвовавших в исследовании крупных организаций пытаются в одиночку решать такие вопросы, как выбор наиболее подходящей технологии обучения, снижение затрат на образование, подготовку в расчете "на душу". Остаются неиспользованными возможности кооперации, объединения усилий и специализации на основе сравнительного преимущества, что могло бы дать приемлемые решения по этим проблемам. Необходимо больше усилий направлять на совместное планирование, совместные кадровые решения и совместное пользование ресурсами. В результате этого исследования сделан вывод о том, что многие компании будут совершенствовать свою систему [12].

Таким образом, очевидно, что в большинстве своем бизнес-структуры не готовы к управлению знанием, к использованию этого ресурса для эффективного и «прорывного» развития своего бизнеса. В конечном счете, можно с сожалением констатировать, что время справедливой и точной оценки роли образования бизнес-структурами пока еще не наступило, многие не считают образование инструментом и фактором инновационного развития.

В свою очередь, система профессионального образования и повышения квалификации по-прежнему с трудом находит точки взаимодействия с биз-

несом, не удовлетворяет в должной мере запросам бизнеса или не умеет предъявить свои возможности.

В чем видится суть этих проблем? Для эффективной работы в бизнес-структуре нужна высокая мотивация у каждого исполнителя, нужно не жалеть времени и иных ресурсов на разъяснение смысла целей и задач организации, формирование личностных целей. Рефлексия по поводу совместной деятельности всегда приносит ощутимые плоды, формирует эффективную команду, нацеленную на успех. Это создается постоянной работой в специальной учебной обстановке, и это важная причина для создания постоянно действующей учебной структуры в крупной коммерческой организации. Сможет ли такой формат предложить система профессионального образования? Он в значительной мере меняет суть повышения квалификации, это серьезный призыв к изменению подходов, к изменению «образовательного предложения» от учреждений профессионального образования.

Сфера образования во всем мире – одна из достаточно хорошо изученных и как часть социума, и как отрасль научного знания. Результаты могут быть в определенной мере предсказуемыми и определяются применением определенных подходов, технологий, методов, форм и приемов. Самые эффективные и рациональные пути возникают при создании образовательной организации или учреждения с четкой структурой и своей зоной ответственности либо при обращении к существующим, стабильно работающим учреждениям профессионального образования в качестве постоянных партнеров, единомышленников, осуществляющих научный поиск и апробирующих новые подходы. В таком случае не находится места псевдоновым технологиям и приемам, например, в виде разовых массовых околообразовательных акций или тоталитарных образовательных идей.

Для того, чтобы стать эффективно действующим бизнесменом, нужно быть подготовленным. Важно быть подготовленным к восприятию и осуществлению своей деятельности как к личной ценности, как к реализации самого себя посредством исполнения значимой социальной роли. Однако ценностно-ориентированное отношение к своей деятельности далеко не всегда задано, оно формируется в процессе познания. Такое формирование важно и для владельцев бизнеса, и для наемных менеджеров, и для рядовых специалистов. Раскрыть смыслы, показать ценность тех или иных действий для личности, обсудить перспективы развития и организации, и самой личности – редко это получается сделать в рабочем режиме, при выдаче заданий и обсуждении конкретных вопросов текущей деятельности.

Как известно, кадровая работа имеет две части: подбор и обучение.

Несколько лет назад было заметно смещение центра тяжести к поиску новых лиц, но в малой степени велось обучение под поставленные задачи. Конечно, тогда же появилось явление коучинга, но это не решает всех проблем и не стало панацеей. По всем исследованиям видно, что постепенно приходит понимание, что невозможно ни получить готовых специалистов из стен вузов, ни переманить с других предприятий, ни найти еще каким-то путем. Надо учить под свои задачи всеми приемлемыми способами, расходуя средства как на процесс обучения, так и на его обеспечение и контроль эффективности.

Суть современного образования – приобретение человеком следующих основных компетенций:

- взаимодействия с различными мирами, в которых он живет (миром природы, техники, миром людей, своим внутренним миром);
- ситуативного использования добытых знаний для принятия верных решений.

Это соображение как нельзя лучше отвечает целям и задачам непрерывного системного образования специалистов в производственной сфере.

Обратимся вновь к системному характеру послевузовского образования, чтобы еще раз подчеркнуть его значение в условиях быстро изменяющихся политических, социальных и экономических реалий, бессчетного умножения технологий в информационном мире. Образовательный процесс происходит в образовательной среде, характеристики которой определяют его качество. Одновременно очень важными оказываются и характеристики всей общественной среды, которую мы здесь назовем *мега-средой* и которая весьма активно и непосредственно влияет на среду образовательную.

Для позитивного влияния мега-среды на процесс обучения кадров коммерческих структур важна его комфортность для данной системы обучения, принятие результатов обучения, в первую очередь, это означает успешность обученных как активных «игроков» и их высокая адаптация в этой мега-среде.

Эффективность в системе непрерывного профессионального обучения при таком объективно существующем взаимодействии определяется следующими факторами:

- наличием теоретических основ, господствующих в производственно-экономической мега-среде, и их отражением в образовательной среде;
- степенью зависимости образовательной среды от официальных установок в конкретных бизнес-структурах, соответствие этих установок реальному состоянию мега-среды;

- уровнем мотивации субъектов образовательной среды, формируемой мега-средой и установками;
- уровнем способностей обучающегося как отдельного члена мега-среды и его готовностью к обучению в предложенной образовательной среде;
- степенью профессиональной пригодности представителей образовательной среды и их соответствием мега-среде;
- наличием в образовательной среде асоциальных замкнутых групп или сообществ;
- наличием традиций, господствующих в данной образовательной среде, и их адекватностью традициям мега-среды;
- степенью открытости информации, необходимой для образовательной среды, относительно мега-среды;
- наличием соответствующей времени, то есть современному состоянию мега-среды, научно-педагогической литературы, учебно-методических материалов и программ для обеспечения образовательной среды;
- степенью спроса мега-среды на людей, получивших образование в данной образовательной среде.

В новых условиях развития российского общества и экономики все большее внимание следует уделять формированию гражданской ответственности, самосознания, культуры, толерантности, способности к успешной социализации и адаптации к современной мега-среде.

На наш взгляд, только таким образом может быть сформирована устойчивая модель современного непрерывного образования, которая может быть идентифицирована по различным признакам, может подлежать планируемым изменениям с предсказуемыми (ожидаемыми) результатами, которые при всей их новизне сохраняют системные качества модели. Как можно видеть, это определение выглядит достаточно самостоятельной характеристикой системы непрерывного профессионального образования, которое призвано стать одной из несущих конструкций современной мега-среды, отвечающей вызовам времени [13].

На специфическом микроуровне непрерывного образования в сфере бизнеса происходят те же процессы, окрашенные своеобразием целей и задач, особыми методами их решения. Образование здесь, кроме того, что ощущает влияние политико-экономической жизни страны, еще и зависит от периода и этапа политического развития, расклада политических сил, состояния экономики и финансовой сферы, рыночных механизмов, а также от прямого воздействия – в силу специфичности формирования социально-политического пространства в современной России – государствен-

но-административной власти. Логика развития образовательных систем в мире и в нашей стране говорит о том, что связи могут быть любыми по своей сложности и разнообразию, однако, они должны оставаться *взаимо*связями. Фактором становления и развития бизнес-образования, определения содержания и форм должно быть благоприятное влияние социально-политической, экономической мега-среды.

По этой причине при организации непрерывного бизнес-образования, при всем подавляющем влиянии мега-среды надо признать приоритетность научного подхода к содержанию обучения, то есть именно научный анализ, экспертные оценки научного сообщества и научное видение процессов, научное обоснование технологий и методик практической деятельности могут повысить эффективность обучения. Не умаляя важности обмена опытом, не подвергая сомнению полезность инструкций и практик, подчеркнем, что только научное обоснование деятельности, понимание первопричин и предварительная оценка будущих результатов с помощью научного инструментария, понимание законов общественно-экономического развития качественно изменяют уровень представлений обучающихся и в итоге – результативность их работы в последующем.

Современный, технологичный подход к целевому, практико-ориентированному обучению требует применения в особом комплексе целого ряда образовательных подходов и технологий.

Статья видится актуальной еще и в целях констатации существующего положения, в преддверии его изменения и развития, в целях фиксации задач, которые стоят перед системой повышения квалификации. Особенным этот момент представляется с учетом практики реализации Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ и распоряжения Правительства Российской Федерации от 30 декабря 2012 г. № 2620-р, утверждающего план мероприятий ("дорожную карту") "Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки".

Литература

1. *Новиков А.М.* Электронный ресурс: www.anovikov.ru; www.itiprao.ru.

2. *Ткаченко Е.В.* Профессиональное образование в России: проблемы развития // Ценности и смыслы. – № 2(30). – 2014. – С. 7-13.

3. О чем думают директора по персоналу. Электронный ресурс: http://ibs.ru. 26 апреля 2012 г.

4. НПО-СПО России: перспективы развития // Профессиональное образование. Столица. – №6. – 2013. – С.3-10.

5. *Болотов В.А.* Высшее образование первой ступени: как реформировать бакалавриат //Профессиональное образование. Столица. – 2013. – №6.– С.11-14.

6. *Ломакина Т.Ю.* Социально-педагогические основы развития образовательных траекторий личности в системе непрерывного образования: Коллективная монография. М.: Издательский центр ИЭТ, 2013.

7. *Иванова С.В.* Развитие системы непрерывного образования в сфере бизнеса: новые решения [Текст] / С.В. Иванова // ЭТАП: экономическая теория, анализ практика. – 2012. – №2. – С. 122-135.

8. *Силкина Н.В.* Компетентностный подход в условиях корпоративного профессионального образования: Практико-ориентированная монография. Новосибирск, 2006.

9. *Логан Ч.* (Charles Logan). Обучение на рабочем месте — верный путь к карьерному развитию. Источник: http://www.hays.co.uk. Перевод редакции Trainings.ru. Электронный ресурс: www.trainings.ru

10. *Путин В.В.* Справедливое устройство общества, экономики – главное условие нашего устойчивого развития в эти годы. – Комсомольская правда. – 2012. – 12 февр.

11. Разработка стратегии корпоративного обучения. Электронный ресурс: www.trainings.ru со ссылкой на www.e-xecutive.ru/career/adviser/337696/

12. Тенденции обучения и развития персонала 2012. Центр исследований и аналитики Amplua Insights, редакция Trainings.ru. Электронный ресурс: www.trainings.ru/.

13. Принятие решений в системе образования: Монографический сборник. М.: Издательский центр ИЭТ, 2014. – С. 472-473.

ПОЛИКУЛЬТУРНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ КАК ВАЖНОЕ НАПРАВЛЕНИЕ МОДЕРНИЗАЦИИ ШКОЛЫ В ПОСТИНДУСТРИАЛЬНОМ ОБЩЕСТВЕ

Л.Л. Супрунова

В статье показана высокая значимость идеи поликультурного образования в модернизации российской общеобразовательной и высшей школы. Проанализированы теоретико-методологические основания поликультурного образования на примере отечественных и зарубежных исследований. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы на примере общеобразовательной школы № 12 города Пятигорска, в которой обучаются дети, представляющие 14 национальностей.

Ключевые слова: *поликультурное образование, мультикультурализм, духовно-нравственная культура.*

В условиях перехода мирового сообщества в постиндустриальную эпоху коренным образом меняются векторы развития образования. Пересмотру подвергаются цели и содержание обучения и воспитания, формы, методы и средства образовательного процесса [См.:4, с. 42 – 107]. Совместными усилиями зарубежных и отечественных педагогов постепенно, с большими трудностями складывается модель школы нового поколения, системообразующими характеристиками которой являются: признание самоценности личности ребенка; ориентация содержания образования не только на интересы общества, но и на потребности растущего человека; организация образовательного

процесса на основе субъект-субъектного взаимодействия обучающегося, учителей, родителей и социальных партнеров школы; широкое использование в обучении и воспитании интерактивных педагогических технологий и др.

Важным направлением модернизации образования в постиндустриальном обществе становится подготовка молодежи к полноценной жизни и деятельности в условиях культурного многообразия социума. Следует отметить, что многие государства в течение длительного времени были многокультурными, поликонфессиональными, полиэтническими и многоязычными. Однако постиндустриальная эпоха, которая характеризуется усилением процессов взаимовлияния и взаимозависимости стран и народов, ставит перед образованием новые вызовы, в том числе необходимость разработки продуктивных способов обучения и воспитания растущего человека в условиях активного взаимодействия носителей разных культур во всех сферах жизни. Следствием развивающихся в мировом сообществе процессов глобализации и информатизации является многократное увеличение миграционных потоков, расширение международного сотрудничества, интенсификация контактов носителей различных культур на планетарном, государственном и личностном уровне.

Культурно разнородными во всех странах становятся и образовательные учреждения. В школах обучаются дети, которые принадлежат к различным этническим, расовым, конфессиональным группам и социальным слоям населения, говорят на разных языках, ориентируются на различные культурные ценности и нормы поведения. Культурная разнородность состава учащихся заставляет педагогов решать важный для осуществления эффективной профессиональной деятельности вопрос: следует ли в образовательном процессе учитывать культурное многообразие общества и социокультурные особенности учащихся, оставаться нейтральными или игнорировать их. Педагоги, работающие в рамках гуманистической парадигмы образования, считают, что школа должна не только опираться в обучении и воспитании на культурные особенности учащихся, но и рассматривать их как культурный капитал растущего человека, позволяющий ему становится более образованным и совершенным [7, с. 119 – 130]. Во многих государствах эта проблема решается в рамках мультикультурного, поликультурного образования.

Сравнительный анализ национальных систем образования позволяет заключить, что в зависимости от исторических, политических, социокультурных факторов и государственных интересов в разных странах складываются различные модели поликультурного образования. Так, в государствах с много-

вековыми традициями совместного проживания разных народов (Казахстан, Китай, Россия) приоритет в поликультурном образовании отдается реализации образовательных стратегий по интеграции учащихся в общенациональную культуру, формированию у них общегражданской идентичности на основе родной культуры. В Австралии, Канаде, США, где государства-нации формировались на основе принципа федерализма, в ходе утверждения культурными группами своих прав современное образование нацелено на учет в содержании обучения и в учебно-воспитательном процессе культурных особенностей обучающихся, обеспечение всем субъектам мультикультурного образования равноценных образовательных условий, прав и свобод.

В странах, ориентирующихся на сохранение культурной самобытности, но развивающих масштабное международное сотрудничество (Сингапур, Таиланд, Южная Корея, Япония), особое значение придается поиску оптимальных способов сохранения национальной идентичности личности в ходе реализации диалога культур в образовании. В государствах, ставших многокультурными в результате массового притока населения из других стран (Германия, Италия, Франция и др.), в образовательных учреждениях создаются условия для решения вопросов, связанных с адаптацией иммигрантов в доминирующую в обществе культуру. В странах, освободившихся от колониальной зависимости и вступивших на путь самостоятельного развития (Египет, Индия, Кения, Новая Гвинея, Судан, Эквадор и др.), реализуются меры по повышению обучающих, воспитательных функций языков и культур местного населения с учетом образовательных традиций бывших метрополий.

Соответственно исследователями и педагогами-практиками используются различные термины для определения феномена культурного многообразия в образовании. Так в странах Западной Европы предпочтение отдается дефинициям «кросскультурное» и «интеркультурное» образование. В Австралии, Канаде, США чаще используется термин «мультикультурное образование». В России и странах СНГ наибольшее употребление получил термин «поликультурное образование». Названный термин представляет собой не дословный перевод с английского языка дефиниции «multicultural education» (как считают некоторые исследователи), а включает в это определение сущность и особенности подготовки молодежи к жизни в многокультурном социуме на основе сложившихся в российском государстве традиций интернационального воспитания, а также зарубежных достижений в сфере мультикультурного и кросскультурного образования [5, с. 16–17].

Сравнительный анализ теории и практики поликультурного (мульти-

культурного) образования в разных странах и геополитических регионах свидетельствует о том, что основными функциями подготовки молодежи и взрослых к полноценной жизни и деятельности в многокультурном социуме являются следующие: 1) реализация образовательной политики по созданию в школах и вузах условий для формирования у обучающихся межкультурной компетенции как способности успешно жить, общаться и взаимодействовать с людьми в культурно разнородном обществе; 2) обеспечение равноценных предпосылок для получения качественного образования всеми учащимися, независимо от их расовой, этнической, религиозной принадлежности, языка, пола, социального статуса, физических и интеллектуальных особенностей; 3) предоставление обучающимся возможности изучать родную культуру, получать образование на родном языке, а также овладевать государственным языком; 4) соблюдение принципов толерантности, прав человека по отношению к носителям всех культур, обучающимся в образовательных учреждениях.

Поликультурное образование во многих странах базируется на идеях мультикультурализма, видными представителями которого являются М.Гордон, У.Кимличка, Ч.Кукатас, В.Сайзмор, Н.Смелзер. По мнению идеологов этого направления, системообразующими характеристиками мультикультурализма являются следующие: открытое демократическое общество, в котором культурное большинство и культурные меньшинства пользуются равными правами и имеют равные возможности; поощрение культурного многообразия как источника развития личности и общества; создание условий для идентификации человека как в культуре своей общности (микрокультуре), так и в общенациональной культуре, которая сложилась в результате взаимодействия всех культур, функционирующих в государстве [2; 8; 9]. Таким образом, в рамках мультикультурализма каждый человек рассматривается как бикультурная или многокультурная личность. С одной стороны, он носитель культурных ценностей, норм своей культурной общности, с другой – представитель общенациональной культуры, ценности которой сформировались в ходе исторического развития государства.

Идеи мультикультурализма осуществляются в мировом сообществе сложно, противоречиво, недостаточно эффективно. Это дает некоторым политикам основание утверждать, что мультикультурализм, как идеологическое течение, потерпел крах. Однако на самом деле события последних лет свидетельствуют о несостоятельности некоторых концепций и стратегий либерального мультикультурализма, в которых, с одной стороны, абсолютизируются идеи толерантности и политкорректности, а с другой,

все проблемы, том числе и социальные, решаются с ориентацией только на этнические характеристики личности. Вместе с тем, важно рассматривать человека не только как представителя определенного этноса, но и как носителя нескольких идентичностей (Г.Д. Дмитриев), поскольку в действительности личность является центром пересечения нескольких культур: этнической и религиозной, гендерной и возрастной, социальной и профессиональной и др. При этом этничность не всегда и не во всех странах является определяющей культурной характеристикой [6].

В русле мировых тенденций в школах и вузах Российской Федерации реализуются идеи поликультурного образования. В многонациональном Российском государстве всегда уделялось особое внимание воспитанию молодежи в духе уважения к другим культурам и их носителям как необходимому условию успешного развития личности и общества. В дореволюционный период эта задача решалась прогрессивными мыслителями и педагогами-практиками в ходе согласования народных, государственных и православных ценностей. В Советском государстве большое значение придавалось интернациональному воспитанию молодежи. Накоплен ценный опыт формирования гуманных межэтнических отношений и культуры межнационального общения. Однако интернациональное воспитание носило ярко выраженный политизированный и классовый характер. В конце XX века, когда в России произошли кардинальные политические, экономические и социальные изменения, потребовались новые подходы к воспитанию и обучению молодежи в условиях культурного многообразия общества. Отечественными учеными и педагогами-практиками стали разрабатываться идеи поликультурного и мультикультурного образования.

Одними из первых в Российской Федерации к разработке идей поликультурного образования приступили ученые Пятигорского государственного лингвистического университета (ПГЛУ) под руководством академика РАО З.А. Мальковой. В 1999г. ими была разработана и опубликована Концепция поликультурного образования в современной общеобразовательной школе России, а в 2003г. Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации [3; 1]. За прошедшие годы идеи поликультурного образования получили развитие как на теоретическом, так и на практическом уровне. Опубликованы результаты интересных исследований, характеризующие достижения и проблемы в этом направлении в России и за рубежом (О.В. Аракелян, И.В. Балицкая, А.Ю. Белогуров, И.С. Бессарабова, О.В. Гукаленко, А.Н. Джуринский, Г.Д. Дмитриев, Э.Р. Хакимов, Л.А. Энеева и др.). Идеи поликультурного образования успешно реализуются в школах и вузах

Екатеринбурга, Ижевска, Москвы, Санкт – Петербурга, Краснодарского и Ставропольского краев, в образовательных учреждениях многих республик РФ. Постепенно складывается оригинальная отечественная модель поликультурного образования, в которой учитываются отечественные традиции и инновации в формировании у молодежи культуры межнационального общения, а также зарубежный опыт мультикультурного образования.

К образовательным традициям, представляющим значимость для поликультурного образования в современной российской общеобразовательной и высшей школе, относятся: взаимосвязь этнических и нравственных ценностей в поликультурном образовании; опора на идеи этнопедагогики в содержании образования и педагогическом процессе; воспитание у молодежи уважения к гуманистическим культурным ценностям народов России и мира; воспитание учащихся в коллективе как членов многокультурного общества; объединение в рамках поликультурного образования идей патриотического и интернационального воспитания.

Среди отечественных инноваций в сфере поликультурного образования следует выделить гуманистическое обоснование его задач и содержания (А.Н. Джуринский, З.А. Малькова, Л.Л. Супрунова), конструирование поликультурного образования на основе полипарадигмального подхода (Э.Р. Хакимов), технологическое обеспечение поликультурного образования на основе диалога культур в рамках разнообразных моделей его реализации: парциальной, модульной, монопредметной, комплексной, дополняющей (Ю.С. Давыдов, Л.Л. Супрунова), модель культуротворческой школы (Л.А. Энеева), технологию педагогической поддержки детей-мигрантов (О.В. Гукаленко) и др.

Из зарубежных достижений наиболее активно в решении задач поликультурного образования российскими педагогами используются компетентностный подход как инструмент формирования у учащихся межкультурной компетенции (Дж. Бэнкс, П. Горски, К. Кумаширо); учет в содержании образования и педагогическом процессе культурных особенностей учащихся, опора на них как на культурный капитал взрослеющего человека (К. Грант, Д. Мацумото, В. Миттер), создание в учебном заведении поликультурной образовательной среды (К. Слитер, Дж. Гундара, Дж. Ли); признание приоритета общенациональных ценностей над индивидуальными (Дж. Бэнкс, Я.К. Ча, Ж. Обен).

Преемственность отечественных образовательных традиций и инноваций позволяет обеспечить взаимосвязь между исторически сложившимся в России и доказавшим свою эффективность опытом обучения и воспитания подрастающих поколений и гуманистическими ценностями, на кото-

рые опираются современные педагоги при разработке проблем, связанных с культурным многообразием школы в современном глобальном мире.

Примером взаимосвязи традиций и инноваций в поликультурном образовании может служить опыт школы № 12 города Пятигорска, в которой обучаются дети, представляющие 14 национальностей. Педагогический коллектив школы в сотрудничестве с учеными Пятигорского государственного лингвистического университета в течение нескольких лет осуществляет опытно-экспериментальную работу по проблеме «Духовно-нравственная культура как средство воспитания школьников в поликультурном пространстве». Цель опытно-экспериментальной работы: создание условий для формирования у учащихся способности к духовному развитию, нравственному самосовершенствованию на основе принципов диалога культур и культурного плюрализма. В школе созданы равноценные условия для получения образования учащимися независимо от национальной и иной культурной принадлежности. На уроках и в ходе внеклассных мероприятий учащиеся приобщаются к многообразным духовным ценностям, имеющим личностную и общественную значимость. Такие предметы, как литература, мировая художественная культура, история, музыка, страноведение, иностранный язык помогают школьникам осознать достижения культурного и духовного развития не только своего народа, народов России, но и народов мира.

В качестве вариативного компонента учебного плана в содержание образования введён учебный предмет «Краеведение», который позволяет приобщать учащихся к позитивным народным традициям, истории, культуре родного края, нацеливает школьников на решение проблем, связанных с развитием региона, на формирование у них сопричастности и ответственности за судьбу региона, в котором они проживают. В педагогическом процессе учителя школы используют различные поликультурные технологии: конкурсы, деловые игры, тренинги, фестивали, участие в национальных праздниках, дни наук и научно-практические конференции. Концептуальной основой технологий являются гуманистический, компетентностный, аксиологический подходы. Опора на принципы диалога культур и культурного плюрализма в содержании образования и педагогическом процессе расширяет возможности учащихся в выборе ценностных ориентаций, модели поведения, в приобщении к ценностям, отражающим культурные достижения своего народа и народов России.

В школе № 12 города Пятигорска создаются условия для осознания учащимися существующих в культурах различий и воспитания позитивного отношения к этим различиям, выработки умений решать спорные вопросы

конструктивными способами. Таким образом, у школьников формируется межкультурная компетенция на когнитивном, ценностно-смысловом и поведенческом уровне. Показателями успешного решения задач поликультурного образования в школе № 12 стали: повышение у школьников интереса к традициям, истории, культуре народов, проживающих на Северном Кавказе, в России, в зарубежных странах; осознание ценности других культур и их носителей для своего духовно-нравственного развития; повышение уровня эмоциональной отзывчивости детей к проблемам, связанным с культурным многообразием общества; потребность в сопереживании людям, которые попали в трудное положение в современном российском обществе, стремление помочь им; умение адекватно выразить свои чувства и разрешить конфликт, готовность соразмерять свои поступки с интересами других людей; уважение к иным культурам и их носителям, формирование у школьников основ российской идентичности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Давыдов Ю.С., Супрунова Л.Л.* Концепция поликультурного образования в высшей школе Российской Федерации. Пятигорск, 2003.

2. *Иванова С.В.* О гражданственности, национальной идентичности, безопасности // Ценности и смыслы. – 2012. – №5 (21). – С.4-9.

3. *Кукатас Ч.* Теоретические основы мультикультурализма [Электронный ресурс] – Режим доступа: // http: // www. inliberty. ru /library/ study /327/.

4. *Макаев В.В., Малькова З.А., Супрунова Л.Л.* Поликультурное образование – актуальная проблема современной школы // Педагогика. – 1999. – №4. – С.3 – 10.

5. *Новиков А.М.* Постиндустриальное образование. М.: Эгвес, 2008.

6. *Супрунова Л.Л.* Приоритетные направления поликультурного образования в современной российской школе // Педагогика. – 2011. – № 4. – С. 16-28.

7. *Banks J.A.* Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching. Boston. etc., 2006.

8. Garcia, E. Student Cultural Diversity : Understanding and Meeting Challenge. – Boston, New York. 2002.

9. *Gordon M.* Assimilation in American Life. New York: Oxford University Press, 1964.

10. *Kymlicka W.* Multicultural Citizenship. Oxford, 1995.

ИНТЕГРАЦИЯ ПРОФЕССИЙ КАК ЭФФЕКТИВНЫЙ МЕХАНИЗМ АДАПТАЦИИ К ИЗМЕНЕНИЯМ НА РЫНКЕ ТРУДА

Л.В. Слипчишина

В статье изложены размышления по поводу интеграции профессий как адаптационного механизма к потенциальным изменениям на рынке труда. Показано, что стратегии адаптивного типа дают возможность решить противоречия, возникающие между современными требованиями к специалисту и качеством его реального образования. Роль учебных заведений в этом процессе заключается в том, чтобы в условиях нестабильности в профессиональной деятельности будущий специалист мог развиваться в рамках диапазона возможностей, созданных для этого обществом, используя творческий потенциал.

Ключевые слова: *специалист, адаптация, рынок труда, интеграция профессий, творческая активность.*

Любая профессиональная деятельность человека, занимающегося конкретным делом, должна содержать ориентир, которому присущи системообразующие смыслы и ценности. Эти смыслы и ценности имеют способность видоизменяться в зависимости от того, какие ведущие идеи беспокоят общество. Однако, каким бы ни было общество, должна существовать основа для развития потенциалов каждого человека, его самореализации в разнообразных сферах человеческой деятельности.

Цель статьи – изложение определенных рассуждений по поводу интеграции профессий как адаптационного механизма к потен-

циальным изменениям на рынке труда и роли профессиональных учебных заведений в подготовке учащихся и студентов к участию в этом процессе.

Исследования в различных сферах науки (экономика, география, профессиональная педагогика и т.п.) указывают на то, что изменение технологических укладов значительно воздействует на стратегии развития стран, влияет на все направления жизнедеятельности общества – от экономики и до культурных стилей. Изменения начинаются с нововведений, возникших в тех отраслях, которые могут стать передовыми, локомотивными. Соответственно в экономической системе выделяют две группы отраслей, отличающихся подходом к подготовке кадров и формированию их компетентности – локомотивные и адаптивные. Поскольку профессиональное образование проектируется под воздействием социального заказа, то его развитие соответствует одной из указанных стратегий. В локомотивной стратегии субъект дистанционируется от существующих условий его деятельности, которые всегда можно мотивированно изменить. Эта стратегия ориентирует на технологический прорыв, что требует больших вложений в ту отрасль, где он ожидается, а также считается базовой относительно общих задач модернизации образования. По мнению А. Л. Андреева, компетентностная модель образования удачно соответствует стратегии адаптивного типа, дополняющей локомотивную. За счет адаптации согласовываются задания предыдущей образовательной ситуации с теми, что возникли в настоящее время [1, с.24]. Результат этого процесса находит свое отражение в системе профессионального образования и соответствии подготовленных специалистов современным требованиям рынка.

В результате поиска инновационных путей перестройки страны были выявлены современные тенденции развития профессионального образования, а именно: “интеграция образования, науки и производства; проектно-целевой подход к организации профессионального образования; развитие креативного характера профессионального образования; формирование и развитие региональных систем непрерывного профессионального образования; взаимодействие рынка образовательных услуг с рынком труда; повышение качества профессионального образования” [8,с.43]. Особенностью этих тенденций является их зависимость от конкретных заданий звеньев непрерывного образования в соответствии с уровнем развития и адаптации к трансформации социально-экономической структуры общества. Изменение заданий сопровождается доминированием одной из этих тенденций.

Адаптация к быстро изменяющимся условиям может происходить в

направлениях, которые отвечают элементам системы в состоянии развития, то есть наследственности, изменчивости и механизма отбора. Наследственность рассматривается как сохранение традиций, связывается с инвариантами и медленными переменами в системе. В то же время под воздействием инноваций и нововведений в системе появляются новые элементы, позволяющие ей адекватно изменяться. От правильного выбора инноваций зависит эффективность механизма адаптации к изменяющимся условиям. Система профессионального образования в условиях неустойчивых процессов изменений в производстве должна развиваться по разным траекториям, но в рамках диапазона возможностей, которые создает для этого общество [5, с.336].

Сегодня стратегической целью профессионального образования является формирование личности, владеющей реальной компетентностью и способной к выявлению самости, а также конкурентоспособной на рынке труда. Организация такой системы образования обусловливает применение качественно нового подхода – проектно-целевого, с позиций которого можно теоретически и практически обосновать варианты развития процессов и явлений, наблюдаемых сегодня в образовательной системе. Поэтому образование и профессиональная деятельность рассматриваются как целеустремленные системы, для которых существенными признаками являются незавершенность и способность к взаимодействию со средой. По законам диалектики эти признаки обеспечивают динамику развития системы [8, с.46]. На практике процесс развития инициируется несогласованностью реальной жизненной ситуации с целью системы и продолжается до момента их соответствия.

Соответствие между рынком труда, рынком образовательных услуг и потребностями личности специалиста устанавливается с помощью проектирования целей, которые не только являются системообразующим фактором системы, но и рассматриваются на разных уровнях. Стратегические цели связаны со становлением системной целостности трех важнейших составных сфер деятельности людей в обществе – образованием, наукой и производством. А степень достижения тактических целей является ориентиром успешности профессионального становления человека в условиях рынка. В этом контексте профессиональное образование направлено на: «формирование у обучающихся профессиональной компетентности» и обеспечивает их «конкурентоспособность на рынке труда, способность к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готовность к постоянному профессиональному росту, социальной и про-

фессиональной мобильности» [8, с.50]. Последнее качество становится особенно важным для человека, находящегося в поисках своего места в жизни и профессиональной деятельности. Сегодня владение несколькими специальностями, различными инструментами, понимание новых производственных систем (к примеру, «бережливое производство») очень важны с точки зрения сближения подготовки рабочих и специалистов среднего звена с реальной практикой.

Уже длительное время в мировом масштабе наблюдается кризис социально-экономической системы, связанный с переходом к новому технологическому укладу и новым алгоритмам развития производства. Если в условиях четвертого уклада ведущим было массовое производство, система профессионального образования, в частности технического, была направлена на подготовку специалистов узкого и широкого профилей, то при переходе к высшим технологическим укладам изменяются локомотивные и адаптивные отрасли, а также пропорции профессий, которые имеют значение для экономики страны. Как отмечает А. М. Новиков, в современных условиях ни одна профессия не может «покрыть весь технологический цикл того или иного производства», а усложнение технологий приводит к тому, что «бывшие профессии обеспечивают лишь одну – две ступени больших технологических циклов, и для успешной работы и карьеры человеку важно быть не только профессионалом, но быть способным активно и грамотно включаться в эти циклы»[7, с.61]. Поэтому человек должен выявлять активную жизненную позицию, быстро ориентироваться в социально-экономических изменениях, использовать современные технологии для решения проблем и всегда быть готовым к овладению новой профессией. Особенностью профессионального образования на современном этапе становится его креативный характер.

Нестабильность в профессиональной деятельности, как показывает опыт развитых стран, возникает под воздействием научно-технического прогресса и вызывает появление определенных тенденций на рынке труда: перераспределение ведущих отраслей в связи со структурными изменениями в экономике; возникновение региональных особенностей, связанных с размещением производительных сил в стране; изменение организационных структур вследствие возникновения новых отраслей и профессий; повышение роли подготовки кадров, готовых к новым требованиям и условиям на производстве; потребность в интеграции профессий, базирующейся на требованиях и условиях современной организации труда; рост роли предпринимательства и креативного потенциала кадров в занятости населения.

Интеграция на основе родства содержания профессий появилась как результат высокого уровня разделения труда, совершенствования уровня развития производства и изменений в производственной деятельности рабочих. Основанием для такой интеграции стало: во-первых, постепенное ограничение основных видов деятельности человека в пределах отдельных профессий, а также их отделение от второстепенных; во-вторых, определение родства их содержания, которое сложилось как следствие в процессе рационального объединения функциональных принципов средств труда. Это самая распространенная форма интеграции профессий. Однако другие условия деятельности нуждаются в иной форме интеграции – интеграции неродственных профессий. Тенденция объединения профессий по второй форме появилась тогда, когда возникли комплексные проблемы при выполнении сложных работ, нуждающихся в объединении профессий, неродственных по принципу действия производственного оборудования с его частями. В таких случаях нужна многопрофильная направленность подготовки рабочих, что особенно ярко выявляется именно в настоящее время.

Современные экономические условия внесли свои коррективы в организацию профессиональной подготовки будущих рабочих и специалистов для среднего и высшего звена: во-первых, в зависимости от реґионов страны существенно уменьшилось количество больших и средних предприятий, что отразилось на потребности в рабочих кадрах; во-вторых, изменилась ориентация модели подготовки работника относительно рабочего места – от подготовки на конкретное место на конкретном предприятии к подгоовке рабочего для предприятий отрасли; в-третьих, кризисная ситуация вскрыла недостатки в профессиональной подготовке рабочих, связанные с умением работать на современном оборудовании, применять новейшие технологии, выявлять личностную креативность; в-четвертых, в рыночной экономике каждый специалист должен быть гибким относительно того, как изменяется конъюнктура рынка, и при потребности переходить к многопрофильной и предпринимательской деятельности.

В контексте перспективы развитие понятия “интеграция профессий” рассматривают взаимозависимость развития теории общетехнической подготовки и изменений в современной номенклатуре профессий. Эти изменения рассматривают по критериям массовости, сложности и межотраслевого характера интеграции. Интеграция профессиональной деятельности происходит в следующих направлениях [4, с.46–49]: расширение видов работ в рамках одного вида деятельности (например, электрогазосварщик осваивает газоплазменное напиливание; токарь работает по расширенной

номенклатуре операций на различных типах станков, применяя новые инструменты и приспособления); расширение видов деятельности за счет сочетания функций рабочих смежных профессий и специальностей, которые входят в единый технологический цикл (продавец становится консультантом и кассиром; аппаратчик выполняет работу слесаря по контрольно-измерительным приборам и автоматике; шофер осуществляет слесарно-ремонтные работы; маляр-штукатур-плиточник объединяет три узкие профессии); переход на высшую ступень деятельности в связи с усовершенствованием используемого оборудования (станочник становится оператором; аппаратчик, занимаясь преимущественно управлением процессом при помощи дистанционного пульта, становится оператором). За счет концентрации родственных или близких специальностей расширяются границы профессий, образовывая интегрированные профессии более широкого профиля или новые профессии. Первых два направления рассматривают как интеграцию профессий по горизонтали, а третий – по вертикали.

При быстрых изменениях на рынках товаров и услуг, труда актуализируется проблема выбора правильной и своевременной стратегии относительно направления интеграции профессий. В контексте синергетического подхода "своевременность" и "целесообразность" управляющих влияний на интеграцию профессий апробируется прежде всего будущими контурами структур-аттракторов, то есть целей развития деятельности с учетом выхода за ее границы. Если эти влияния отвечают также качествам, способностям и одаренности личности как самоорганизующейся системы, то будет иметь место феномен резонанса. С синергетической точки зрения резонанс рассматривается как конфигурационно правильное влияние на человека, вызывающее "многократное усиление творческой активности человека», раскрывающее « неограниченные потенции человеческой психики и сознания" [3, с.69]. А. М. Новиков предлагает рассматривать уровни активности человека в двух направлениях – личностного роста и деятельностного, взаимосвязь которых дает представление об уровне воспитания творчески активной личности. К уровням личностного роста он относит ситуативную, надситуативную и творческую активность, отличающиеся пространством приложения активности, ее длительностью, выходом за пределы требований ситуации, степенью самостоятельности в постановке проблемы и ее решении. Эти же уровни можно рассматривать в деятельностном аспекте: операционный (ситуативный) – для решения частичных задач человек выполняет отдельные операции; тактический (надситуативный) – человек решает текущие задачи в измененных условиях, применяя для этого весь

комплекс имеющихся средств; стратегический (творческий) – вместе с операционным и тактическим компонентами человек дополнительно демонстрирует и такие личностные качества, как высокие познавательные и аналитические умения, широкий кругозор, коммуникативные способности и т.д. [7, с. 72-73]. Поэтому отслеживание развития будущей деятельности дает возможность выделить необходимый уровень творческой активности, виды творчества и личностные качества с целью попадания в резонанс с внешними воздействиями (социально-экономическими требованиями, ориентированными на технологическое развитие человечества).

Благодаря научным исследованиям в психологии труда сегодня все чаще как основание для интеграции профессий выбирают многоуровневую психологическую классификацию профессий [2, с.187-189], в частности ее первый уровень. В пределах первого уровня, который соответствует системе классификации профессий Е. А. Климова, интеграция профессий может быть связана с полиодаренностью личности. По мнению В. В. Рибалки, пять оснований для классификации профессий, предложенных в свое время Е. А. Климовым, являются достаточно общими и условными. С целью уменьшения степени всеобщности ученый предложил уменьшить вес "несущественных" для каждой группы дополнительных основ путем более однозначного понимания сущности каждой группы профессий в аспекте ведущей основы и уменьшения объема каждой группы профессий, а также за счет увеличения количества групп и основ их выделения в систематизации при помощи включения в дополнительные группы профессий ведущих пяти основ [9, с.195]. В результате конкретизации появились новые группы профессий (от пяти до пятнадцати групп), что позволило точнее определить группы профессий, а также соответствующие им способности и одаренность. Нужно отметить, что под давлением социально-экономических реалий уже длительное время многие специалисты строят профессиональную карьеру, таким образом демонстрируя высокую степень мобильности.

В работе Г. Г.Малинецкого [6] выражается мнение о возможности существования в системе образования, процессах учебы простых систем, способных к целеустремленному, целесообразному поведению в изменчивой среде, адаптации к внешним влияниям за счет самоорганизации. Этот подход к психологической конкретизации групп профессий позволяет осознать ведущую роль самоорганизации в такой сложной системе, как профессиональное образование.

В экономической системе под воздействием общественных потребностей между субъектами отношений, которые рассматриваются как узлы, возни-

кают связи. Если в большинстве узлов нет возможности иметь множество связей, они выбирают наиболее ценные и важные, самоорганизовываясь в сетевые структуры. Кроме того, увеличивается важность достаточно легкого перехода от узла к узлу. Рассмотренный подход оказался удобным во многих сферах деятельности. Выигрыш такой стратегии в профессиональной деятельности заключается в том, что, чем больше способностей, одаренностей (узлов) задействовано, тем эффективнее работает специалист, имея возможность быстро адаптироваться к новым требованиям рынка труда.

Сегодня когнитивные технологии помогают человеку эффективно использовать комплекс собственных способностей, каждая из которых может рассматриваться как степень свободы. Создание стойких связей между этими степенями повышает мобильность специалиста в профессиональной деятельности, способствует вариативности профессиональной карьеры. Способность к самоорганизации, к выявлению параметров порядка в разнообразных ситуациях позволяет человеку изменять стратегии поведения, в частности и в профессиональной деятельности. Такие стратегии свойственны адаптивным отраслям и соответствующим профессиям. Как следствие появляются интегрированные профессии, которые становятся эффективным механизмом адаптации к особенностям рынка труда. Освоение новых видов продукции часто сопровождается интеграцией производственных процессов и применением новых технологий, вносящих "коррективы в квалификационные характеристики рабочих мест, стандарты образования и другие образовательные компоненты" [8, с.53], что также актуализирует потребность в интеграции профессий.

В последнее время в начальном профессиональном образовании (в Украине – профессионально-техническом образовании) наблюдается тенденция интеграции технического и художественного аспектов профессии, например, "кузнец ручной ковки – кузнец художественной ковки" в технической профессиональной школе и "кузнец художественной ковки – кузнец ручной ковки" в художественной профессиональной школе и т.д. В отмеченном сочетании профессий заложен мощный потенциал интеллектуального и творческого развития рабочих. Это объясняется тем, что развитое образное мышление позволяет специалисту в продукте труда увидеть различные грани и нюансы, формируюшие образность продукта, а за счет рационального и эвристического мышления – конструировать качество, определяющее его предметность. Позитив интеграции технического и художественного аспектов профессии заключается в том, что повышается вероятность

более полного использования потенциалов личности, роста показателей трудоустройства выпускников, а недостаток – возникает конкуренция между учебными заведениями технического и художественного направления относительно абитуриентов. Однако, как отмечает А. М. Новиков на основании собственных наблюдений, "как раз сочетание "технической" рабочей профессии или профессии техника с высшим гуманитарным образованием дают наибольшую устойчивость личности на рынке труда, да и, пожалуй, вообще наибольшую устойчивость личности в жизни" [7, с.121]. То есть, целеустремленное гуманитарное влияние на рабочего, специалиста технического профиля стимулирует развитие ценностно-мотивационной, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности, его субъективных качеств, что обеспечивает успех в профессиональной и собственной жизни и способность адаптироваться к потенциальным изменениям во внешней среде.

Таким образом, сегодня интеграция профессий рассматривается как эффективный механизм адаптации специалиста к постоянным изменениям на рынке труда. Основанием для интеграции является новый подход к системе классификации профессий Е. А. Климова, благодаря чему появились новые группы профессий, отвечающих всей палитре способностей и одаренностей личности. Способность специалиста к самоорганизации, то есть к выявлению параметров порядка в разнообразных ситуациях, позволяет ему изменять стратегию профессионального поведения адекватно требованиям рынка труда и собственным способностям и одаренности. Гуманитарные воздействия на личность дают возможность позитивно влиять на изменения жизненных и профессиональных ценностей и смыслов, раскрывать и развивать внутренние потенциалы, поднимать ее выше профессионального поля деятельности, открывая контуры будущих перемен.

Литература

1. *Андреев А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.

2. *Баклицький І. О.* Психологія праці: підручник / І. О.Баклицький. К.: Знання, 2008. – 655 с.

3. *Князева Е. Н.* Основания синергетики. Человек, конструирующий себя и своё будуще / Е. Н.Князева, С. П. Курдюмов. М.: КомКнига, 2006. – 232 с.

4. *Куприянов А.А.* Проектирование структуры и содержания учебников для подготовки рабочих широкого профиля / А. А. Куприянов, Т. Пенчева // Научные основы структуры и содержания профессионально-технической подготовки рабочих по группам профессий и профессиям широкого профиля: сб. науч. тр. Л.: ВНИИ ПТО, 1982. – С. 76–90.

5. *Малинецкий Г. Г.* Кадровый вызов. Заметки для президента [Электронный ресурс] / Г. Г.Малинецкий. – Режим доступа: http://spkurdyumov.ru/education/kadrovyj-vyzov-zametki-dlya-prezidenta/

6. *Малинецкий Г. Г.* Математическое моделирование образовательных систем / Г. Г.Малинецкий. // Синергетическая парадигма. Синергетика образования. М.: Прогресс–Традиция, 2007. – С.328–345.

7. *Новиков А. М.* Постиндустриальное образование: монография / А. М.Новиков. М.: изд–во «Эгвес», 2008. – 136 с.

8. Профессиональная педагогика: учебник / Под ред. С. Я. Батышева, А. М. Новикова. – Изд. 3-е, перераб. М.: изд–во «Эгвес», 2009. –– .456 с.

9. *Рыбалка В. В.* Общая и специальная одарённость личности: характеристика, типология, взаимосвязь / В. В. Рыбалка // Сучасний погляд на обдарованість та розвиток талантів: матеріали ІІ міжнар. науково-практичного семінару, 22-23 серпня 2011 р., м.Київ / НАПН України, ІОД, МАН. – К., 2011. – С.189– 199.

ТЕОРИИ УПРАВЛЕНИЯ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ: ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ КОНТЕКСТ

Н.Д. Креденец

Освещены теоретические основы управления человеческой деятельностью. Рассматриваются возможности применения теорий производственного менеджмента в области управления педагогическими процессами. Вскрыта роль человеческого фактора в организации учебного процесса, показано значение компетентностной переориентации подготовки специалистов.

Ключевые слова: *теории управления X и Y, человеческий фактор, компетентностно ориентированное обучение, профессиональная компетентность, экстенсификация, интенсификация производства.*

Методико-методологические принципы любой системы профессионального образования определяются конкретно-историческими особенностями и характеристиками производственной среды. Это положение в полной мере касается педагогических концепций и дидактических технологий, ориентированных на формирование профессиональной компетентности специалистов различных производственных отраслей в процессе их учебной подготовки. Несомненным является и то обстоятельство, что этот процесс нуждается в эффективном управлении.

Системы управления человеческими ресурсами в производственной сфере в определяющей мере формируются под влиянием специфических особенностей и значимых характеристик самого производства. Пока мировое производство развивалось экстенсивным технологическим путем (индустриальный этап его разви-

тия), главной целью и основным критерием эффективности производственной деятельности были сугубо количественные показатели. Причем в этот период изменения в технологии, методах организации и приемах труда происходили достаточно медленно (а то и вовсе не происходили на протяжении десятилетий). Поэтому от профессиональной компетентности работника вовсе не требовалось постоянного совершенствования, обновления знаний и умений.

При этом система управления экстенсивным производством, основоположником которой являлся известный американский инженер Ф.У. Тейлор, вовсе не требовала от работников высоких личностных качеств, инициативности, способности к профессиональному самосовершенствованию и самоорганизации. Как писал один из пионеров науки менеджмента В.И. Терещенко, « работника... Тейлор рассматривал как своего рода продолжение машины и основную задачу видел в полной синхронизации работы трудящегося и машины» [1,9].

Тейлор утверждал, что работник не обладает внутренними мотивационными ресурсами, способными обеспечить стабильное улучшение своей производственной деятельности. По мнению Тейлора, рабочий принципиально не заинтересован в том, чтобы самостоятельно, по собственной инициативе повышать качество и производительность своего труда.

Поэтому все стимулы к высокопроизводительному труду, утверждал Тейлор, должны идти извне – со стороны менеджеров и мастеров, которые обязаны осуществлять постоянный инструктаж, контроль и надзор за рабочими. В целом, Тейлор был весьма невысокого мнения о способностях рядовых работников; он считал их ленивыми, безответственными, склонными уклоняться от выполнения своих производственных обязанностей.

Поэтому и требования экстенсивной модели производства к профессиональной компетентности работника были относительно невысокими. Предполагалось, что однажды приобретенные знания и навыки он будет использовать в своей производственной деятельности достаточно долгое время, не обновляя и не совершенствуя их. Поэтому формирование и совершенствование профессиональной компетентности работников не рассматривалось в качестве важной задачи развития производства.

Следовательно, в условиях экстенсивного производства профессиональные умения работника не нуждались в непрерывном расширении и обновлении. Главным требованием экстенсивного производства к занятому в нем работнику было его умение четко и в полной мере выполнять все инструкции, предписания и распоряжения руководства. Совершенно очевидным является тот факт, что менеджеры могли достичь формирования подобных

качеств у работников только путем применения административных мер контроля, наказания и принуждения. При этом средства материального и морального поощрения работников играли далеко не первую роль в арсенале методов управленческого воздействия.

Однако в середине 1950-х годов в мировом индустриальном развитии начинается принципиально новый период: с развертыванием научно-технической революции преобладающим становится «технологический способ производства, основанный на автоматизированном труде» [2, 469]. В это время завершается количественное насыщение мирового рынка: количественные претензии рыночного спроса на товарную продукцию были в основном удовлетворены. Поэтому на первый план внимания как потребителей, так и производителей выступает уж не количество, а качество выпускаемой продукции. Как писал авторитетный американский специалист в области менеджмента И.Ансофф, «эпоха массового производства обеспечила удовлетворение потребностей населения в основных удобствах и безопасности... Общество нуждается уже не в количественных, а в качественных характеристиках жизни» [4, 39-40]. Потребитель товарной продукции начинает предъявлять повышенные требования именно к её качеству. Поэтому мировое производство постепенно отказывается от экстенсивного пути развития и переходит на его интенсивную модель.

В передовых странах мира интенсификация становится основным признаком эффективного производства. Стратегической целью становится уже не количественный рост выпускаемой продукции, а её качественное совершенствование. Бизнес начинает ориентироваться не столько на потребности производства (то есть на собственные интересы), сколько на требования и интересы потребителя, на запросы товарного рынка. Поэтому в деятельности предприятий большую роль начинает играть маркетинг (сбыт и продвижение товаров на рынок), который представляет собой систему управления производственной деятельностью, ориентированную на требования рынка, учет пожеланий потребителей и построенную на учете колебаний рыночного спроса.

Новые условия мирового хозяйствования выдвигали и принципиально новые требования к характеру и содержанию систем управления человеческой производственной деятельностью. Старые приемы руководства работниками уже исчерпали свои организационные возможности и превратились в препятствие на пути развития промышленного производства.

В конце 50-х-в начале 60-х годов XX столетия формируется новый концептуальный подход к развитию общества, базирующийся на признании

приоритетной, решающей роли человеческого фактора во всех сферах социально значимой деятельности. Прежде всего, и в первую очередь, решающая роль человеческого фактора была признана в сфере производственного менеджмента.

В частности, коренные изменения методологии управления производством были тесно связаны с теоретическими взглядами американца Д.Мак-Грегора, особенно с разработанной им теорией руководства персоналом, получившей название «теории У (игрек)».

В соответствии с взглядами Д.Мак-Грегора, в XX веке на практике применялись две теории управления человеческой деятельностью (причем не только в организации промышленного производства). Первая из них получила название «теории Х (икс)» и опиралась на идеи уже упоминавшегося реформатора в области управления трудом Ф.У.Тейлора, деятельность которого приходится на начало XX века. До середины этого века тейлоровские взгляды на сущность управления были господствующими в менеджменте промышленного производства во всем мире.

«Теория Х», концептуально оформленная в системе управления Тейлора, получила название «рационализма в управлении», или традиционной системы производственного менеджмента. Она рассматривала человека как объект постоянного административного влияния (то есть – принуждения), лишенный внутреннего мотивационного потенциала для совершенствования своего труда и достижения наивысших его результатов. Поэтому пристальный контроль руководства, неуклонное соблюдение работником подробно разработанных инструкций, применение системы поощрений и наказаний (при безусловном приоритете последних) долгое время считались достаточно эффективными средствами управления производственной деятельностью человека и коллектива.

По словам одного из ведущих японских специалистов в области менеджмента Т.Нагао, «жесткость принципов традиционной модели в определенных случаях приводит к ожидаемым результатам, если правила строго соблюдаются, за отклонениями от них следуют наказания и осуществляется четкий контроль» [6, 60]. Именно поэтому принципы управления по модели Х долгое время пользовались весьма широкой популярностью у предпринимателей и менеджеров.

Особо следует подчеркнуть то обстоятельство, что управление согласно «теории Х» отдавало преимущество исключительно объективным факторам организации производства (производительности труда, оборудованию и технологии производства, системам энергопотребления, сырью и т.д.),

рассматривая человека в качестве простого придатка к этим составляющим производственного процесса. Сторонники «системы Х» полагали, что каждого работника можно приспособить к любой технологической системе, если правильно определить векторы административного воздействия на него. При этом совершенно не учитывалась личность работника, его психологические особенности и интересы.

Главными профессиональными качествами рабочего считались дисциплинированность, умение подчиняться требованиям администрации, беспрекословно и в полной мере выполнять все положения инструкции. Поэтому инициативность работников, их самостоятельность в принятии решений и определении методов выполнения производственных заданий, сознательное отношение к своим обязанностям, личную (причем не материальную, а чисто психологическую) заинтересованность в позитивных результатах своего труда руководители, действовавшие по правилам управленческой «теории Х», просто не принимали в расчет.

Однако качественные изменения в самой производственной среде настоятельно требовали повышения роли субъективного фактора, то есть роли человека в процессе индустриального производства. Поэтому управленческие системы, построенные по принципам «теории Х», перестали отвечать потребностям развития промышленного производства. Как пишет по этому поводу Л.Евенко, «порожденные ею («теорией Х». – Н.К.) технократические иллюзии начали развеиваться еще в 30-е годы» [3,6].

Однако несоответствие «теории Х» уровню развития мирового производства стало особо очевидным в 50-х годах XX столетия. Начавшиеся процессы автоматизации, стремительное повышение требований потребительского спроса к качеству выпускаемой продукции, внедрение в производство новых материалов и инновационных технологий потребовали от производителей товарной продукции новых приемов управления, а это, в свою очередь, нуждалось в учете человеческого фактора.

В конце 1950-х годов, обобщив основные тенденции мирового экономического развития, подвергнув критике, а потом и отбросив тейлоровскую «теорию Х», Д.Мак-Грегор предложил новую концепцию управления человеческим трудом, назвав ее «теорией У». Основное отличие взглядов Мак-Грегора от положений теории рационализма заключалось в том, что он совершенно по-новому подошел к определению роли человека в системах управления производственным процессом.

«Теория У» исходит из концептуального вывода о том, что человек владеет безграничными мотивационными ресурсами, которые могут быть ак-

тивизированы тогда, когда работник лично заинтересован в позитивных результатах своего труда, когда цели производственной организации он воспринимает как свою собственную цель. Поэтому «теория У» ориентировала менеджеров на умение активизировать внутренний потенциал людей, возбуждать их энтузиазм, стремление к признанию своей личной значимости, учитывать психологические особенности работников. В отличие от тейлоровских концепций, которые просто игнорировали психологический аспект менеджмента, «теория У» выдвигала человека, его интересы и мотивы деятельности на первый план всей системы управления его трудом. В соответствии с таким подходом к процессу управления «теория У» ориентировала деятельность менеджера именно на эти факторы развития производства. Как писали финские специалисты в области управления, «работа руководителя... имеет своей целью достижение людьми их личных целей, особенно тех, которые близки интересам трудового коллектива» [15, 22-23].

Таким образом, «теория У» отдавала преимущество человеческому, субъективному фактору производственного процесса; главная задача компетентного менеджера состоит в том, чтобы заинтересовать работника в позитивных результатах своей деятельности, активизировать его внутренние, чисто психологические потенциалы и ресурсы. Поэтому методология управления трудовой деятельностью по принципам «системы У» позже получила название «теории человеческого фактора», или «теории человеческих отношений», получившей широкое распространение в производственном менеджменте развитых стран.

Следует подчеркнуть, что значение предложенного Мак-Грегором и его сторонниками (К.Арджарисом, С.Геллерманом, П.Дракером, Р.Ликертом и др.) подхода к роли человеческого фактора выходит далеко за границы чисто производственного менеджмента: фактически была предложена новая методология управления деятельностью человека, определена его решающая роль во всех социальных процессах.

Эта методология не утратила своей актуальности и в современных условиях, поскольку сам по себе новый, постиндустриальный период мирового развития требует признания приоритетности роли человека во всех социально значимых процессах.

Теории Х и У носят универсальный характер, однако, некоторые теоретики менеджмента придерживаются мнения о том, что в середине 1980-х голов человечество вступило в новый этап своего развития, получивший название «информационного общества». И.Ансофф, повторяя высказывание П.Дракера, характеризует этот период развития как «эпоху без закономер-

ностей», или «постиндустриальную эпоху» [4, 37]. По мнению Ансоффа, в эту эпоху в области менеджмента утверждается так называемый системный и ситуативный подход к управлению. Этот подход отстаивает «правомочность разных типов систем управления – как жестко регламентированных (типа Х – Н.К.), так и основанных на внутренней свободе (типа У – Н.К.). Это в известной степени примирило тех, кто делал ставку на рациональные системы, и тех, кто видел главный источник эффективности в мобилизации потенциала, заложенного в людях» [4, 7].

Отметим также тот факт, что в Японии сложилась достаточно специфическая система управления трудом, которая опирается, с одной стороны, на принципы «теории У», а с другой – на традиционные ментальные ценности японского общества: общинную психологию, коллективизм, осознание приоритетности общественных интересов, готовность к сотрудничеству, патернализм, уважение к старшим и т. д.

Эта специфика дала основания японским теоретикам менеджмента говорить о том, что в их стране сложилась особая система управления, которую они назвали «системой Зет». У.Оучи характеризирует сущность этой системы как «комплекс взаимосвязанных элементов, основой которого служит доверие, тонкое понимание людей, близкие, на манер родственных, отношения» [5, 46], то есть, несмотря на свою национальную специфику, эта модель управления гораздо ближе к системе У, чем к теории Х.

Однако следует отметить, что управленческая «система Зет» носит уникальный характер и может успешно применяться только на японских предприятиях, поскольку опирается на особенности национальной психологии японцев. Например, полным провалом завершились попытки американцев позаимствовать и внедрить на своих предприятиях японский опыт деятельности «кружков качества», показавших свою высокую эффективность на японских заводах [14, 108-110]. Этот успех объясняется тем обстоятельством, что японцы – прирожденные коллективисты, и в «кружках качества» стремятся решать возникшие производственные проблемы на основе коллективного сотрудничества. Американцы же по своей психологической природе являются индивидуалистами и поэтому в «кружке качества» пытаются навязать свою личную версию решения того или иного вопроса остальным членам коллектива. В результате такого положения дел коллективное решение вообще не принимается, а обсуждение той или иной проблемы приобретает характер бесплодного столкновения мнений.

Однако не трудно заметить тот факт, что практически во всех современных системах управления человеческим трудом превалируют именно прин-

ципы «теории У». В передовых странах мира человеческий фактор признан решающим в сумме всех средств, обеспечивающих высокую эффективность промышленного производства.

Для понимания чисто педагогического контекста теорий Х и У важно четко выяснить их отношение к роли человека в каких-либо процессах, связанных с человеческой деятельностью. Не вызывает сомнений, что различия между этими двумя теориями заключаются именно в их взглядах на роль человека в трудовом процессе. Так, известный японский специалист в области производственного менеджмента Т.Нагао прямо указывает на то обстоятельство, что «Мак-Грегор выделяет две системы представлений, каждая из которых имеет социально-психологическую природу. Положения теории «Х» представляют работников по природе ленивыми, безответственными и нуждающимися в непосредственном контроле. Наоборот, в соответствии с положениями теории «У» менеджер считает своих подчиненных трудолюбивыми, ответственными, жаждущими одобрения и поддержки» [6, 59].

Таким образом, коренное различие между системами Х и У заключается именно в их отношении к человеку. При использовании системы типа Х все импульсы, призванные активизировать трудовую деятельность человека, повысить ее эффективность, имеют чисто внешнее происхождение. Причем цель этих внешних влияний заключена в том, чтобы добиться от человека заранее определенной, предвидимой руководителем реакции, адекватной основным векторам этих управленческих воздействий. Не вызывает сомнения тот факт, что энергия этих реакций всегда меньше энергии внешнего управленческого воздействия, часть которой будет уходить на преодоление инерции и сопротивление объекта влияния. Неизбежность такого психологического сопротивления вполне закономерна: люди не любят выполнять решения, которые принимались без учета их мнения.

Следовательно, концептуальные принципы и идеи теорий У и Х имеют универсальный, всеохватывающий характер, поскольку они утверждают приоритетность человеческого фактора во всех социальных процессах, во всех сферах человеческой деятельности. Поскольку специфика и характер развития производственной среды определяет основные векторы деятельности профессиональной школы, постольку управленческие принципы теорий Х и У находят своё применение и в сфере образования. Как писала Н.Г.Ничкало, «подготовка квалифицированных рабочих для различных отраслей... производства и сферы обслуживания в различные времена осуществлялась на различных организационно-методических основах, которые не могли быть неизменными» [13, 19].

Поэтому закономерным явлением было то, что идеи теорий Х и У (несмотря на то, что они были ориентированы прежде всего на управление производством) постепенно проникали и в сферу организации образования, особенно в сферу профессиональной школы, которая достаточно адекватно отражает основные тенденции мирохозяйственного развития. Так, например, тейлоровские принципы управления оказали определяющее влияние на всю систему профессиональной подготовки работников. Как писал один из мировых научных авторитетов в области производственного менеджмента П.Дракер, «наибольшее влияние Тейлор оказал на систему профессионально – технического обучения рабочих» [12, 89].

Однако в период экстенсивного развития производства система профессиональной подготовки строилась в соответствии с его основными характеристиками и показателями. Поэтому в 1950-60-х годах педагогика профессиональной школы полагала, что её основной задачей является наделение человека определенной суммой знаний и умений, которые должны служить ему на протяжении всей его трудовой жизни. Получение человеком формального профессионального образования рассматривалось в качестве надежной гарантии его жизненного успеха. (Под «формальным образованием» мы подразумеваем официальную, документальную фиксацию того факта, что человек овладел минимально необходимыми знаниями и умениями, и это позволяет ему осуществлять деятельность в конкретной сфере или отрасли производства).

Как пишет И.Тараненко, «наличие формального образования – фактор, который определял жизненное процветание, карьеру... Образование провозглашалось лучшим способом денежного, материального обеспечения» [7, 57]. Ведь в период экстенсивного развития производства считалось, что получение человеком формального образования является достаточно убедительным подтверждением его профессиональной компетентности. Постоянное повышение профессиональной компетентности специалиста после завершения им обучения, последипломное обновление и расширение знаний и практических навыков считалось желательным, но в целом необязательным.

Поэтому в указанный период мирового экономического развития стратегия профессиональной подготовки носила чисто экстенсивный характер, поскольку была нацелена на то, чтобы вооружить будущего специалиста как можно большим количеством знаний и практических умений во время его обучения. Таким образом, главный критерий успешности обучения носил ярко выраженный количественный характер: число изучаемых предме-

тов, объём усвоенного студентом «программного материала» определяли и качество его профессиональной подготовки.

Предметно-знаниевая парадигма образования строится именно на экстенсивной основе, поскольку она ориентирована на то, чтобы дать человеку максимально большой объём знаний и умений на все случаи жизни. Причем эти знания давались «впрок», про запас, что приводило к перегрузке памяти учащихся эвентуально необходимой информацией. В определенной мере в таком подходе проявилось закономерное отставание систем образования от развития современных информационных технологий: долгое время школа просто игнорировала то обстоятельство, что в мире существуют легкодоступные источники информации, которые имеют техногенную природу (компьютеры, сети Интернет и др.). Педагогическая проблема заключается лишь в том, чтобы научить человека пользоваться этими источниками, и тогда автоматически отпадет необходимость переполнять его память огромным количеством информации.

Одновременно следует обратить внимание и на то обстоятельство, что в производственных условиях, когда технологии и приемы труда изменялись достаточно медленно (а иногда вообще не изменялись на протяжении столетий), было возможно широкое использование опыта старших по возрасту работников их молодыми коллегами. В Советском Союзе, например, даже было организовано движение «наставников», когда квалифицированные рабочие и инженеры были обязаны передавать свой опыт молодым специалистам. Нет сомнений, что такой подход к использованию опыта старших поколений работников свидетельствует об экстенсивном характере производства в советские времена. Именно в условиях неизменности технологий и приёмов труда при экстенсивном производстве было возможно достаточно эффективное использование неизменного объёма знаний и накопленного опыта из поколения в поколение.

Совершенно новым явлением в сфере современной подготовки специалистов является ее принципиальная инновационность, ориентированная на качественные сдвиги в сфере применения приобретенных знаний и умений, то есть – в производственной среде. Современное производство во всем мире отличается чрезвычайной организационной и технологической динамичностью, стремительным и кардинальным изменением условий деятельности промышленных предприятий.

Именно поэтому возможность формирования и повышения профессиональной компетентности специалистов путем заимствования практического опыта старших поколений работников представляется нам весьма

проблематичной, а в некоторых случаях – и невозможной. Работники старшего возраста приобретали трудовой опыт в условиях, принципиально отличных от современных социально-экономических требований. Этот опыт формировался у них в условиях господства устаревших технологий и отсталых организационно производственных стереотипов.

Поэтому в период кардинальной трансформации производственной сферы опыт старших генераций трудящихся не только не может быть объектом наследования новыми поколениями работников, но и превращается в негативный социально-психологический фактор. Он способствует усилению консерватизма, неприятия каких-либо инноваций и углублению стагнации в производственной сфере. Поэтому их опыт имеет весьма относительную ценность для формирования профессиональной компетентности современных специалистов. Особенно негативный характер имеют попытки молодых менеджеров наследовать опыт управленцев старших поколений, что ведет к консервации в сфере управления устаревших традиций и отживших приёмов воздействия на подчиненных.

Отметим, что проблема наследования хозяйственного опыта предыдущих поколений молодыми генерациями работников приобретает острую актуальность не только для постсоциалистических стран. Она носит глобальный концептуальный характер, свойственный всем обществам постиндустриальной эпохи. Так, А.Вербицкий и В.Юрасов пишут: «В современных и прогностических условиях жизни общества изменяется сам тип социально-культурного наследования. Ранее ориентированное на возобновление производства продуктов, предметов и средств преобразовательной и производственной деятельности, оно становится направленным на наследование её видов, методов, инвариантных свойств. Производство нового начинает все боле превалировать над производством старого... В условиях научно-технической (и информационной. – Н.К.) революции впервые в истории человечества темпы обновления техники и технологии... все более опережают темпы смены поколений людей» [8, 18].

Чрезвычайная динамичность изменения современной социальной среды приводит к такой ситуации, когда профессиональная компетентность утрачивает свой константный статус, а её ресурсный потенциал без постоянного качественного обновления исчерпывается достаточно быстро.

Следует отметить, что в экономически развитых странах мира человеческие ресурсы, владение работниками информацией, знаниями и умением эффективно их использовать в зависимости от конкретной ситуации, адаптировать их к новым требованиям современности уже давно

превратились в основной капитан производства. Еще в 1971 г. президент Академии наук США Ф.Гендлер подчеркивал, что американская экономика «основана не на природных ресурсах, а на уме и применении научного знания» [9, 48]. Как пишет по этому поводу известный американский экономист А.Корнуэлл, «навыки и умения, приобретенные человеком, становятся основным ресурсом нации» [10, 28].

Нет сомнений в том, что этот ресурс (как и какой-либо другой) нуждается в постоянном возобновлении на основании новых требований, выдвигаемых новым уровнем развития общества. Качество развития человеческого фактора должно соответствовать динамике организационным и технологическим изменениям производственной среды, а также трансформационным сдвигам в социально-экономической сфере. В современных условиях значительно ускорились темпы развития производственных технологий на инновационной основе, что обусловливает как быстрое старение теоретических знаний, так и обесценивание практических навыков и приобретенного опыта работников. Такое положение вещей требует от специалистов постоянного обновления личных профессионально-квалификационных ресурсов, нацеливает их на непрерывную учебу, что настоятельно обусловливает и новое качество общественного производства.

Таким образом, уже в 60-х годах XX века наступает кризис предметно – знаниевой парадигмы образования, основанной на признании концептуальных принципов «теории Х». Ведь эта теория была рассчитана именно на экстенсивный период индустриального развития мирового хозяйства. Новая эпоха мирового хозяйственного развития, перевод производства с экстенсивной основы на интенсивную базу требовали и качественно нового уровня подготовки кадров. Следовательно, это закономерно требует и нового качества их профессиональной подготовки.

Методологическую основу для качественной трансформации современных учебных систем создает внедрение в сферу образования (особенно – профессионального) концептуальных принципов «системы У», что означает превращение ученика из объекта приложения педагогических усилий (в соответствии с требованиями «теории Х») в субъекта учебного процесса, что вытекает из самой сущности «теории У».

Следует отметить, что в этот исторический период отечественная педагогика оказалась в довольно сложном положении. Несмотря на то, что в 50-60-х годах все передовые страны мира постепенно перешли на интенсивную модель экономического развития, в Советском Союзе этот переход так и не состоялся. Предпринимались неоднократные попытки перевести

советскую экономику на интенсивный путь развития, однако, все эти попытки закончились безрезультатно. В соответствии с этим и образовательные системы в Советском Союзе продолжали функционировать на предметно-знаниевой, экстенсивной по своей сути основе,

Даже в середине 80-х годов советские педагоги были вынуждены признать тот факт, что образование в нашей стране до сих пор считало и продолжает считать своей главной целью овладение учащимися определенной суммой знаний, умений и навыков. Именно на достижение этой цели была направлена вся деятельность педагогов, вся система ежедневного опроса и контроля знаний учащихся, система экзаменов, то есть практически вся основная работа школы.

Интенсивная модель развития всех систем образования предусматривает максимальную активизацию человеческого фактора в процессе обучения, превращение учащегося из пассивного объекта в активного субъекта этого процесса, что предполагает использование всего внутреннего потенциала учащегося. В условиях интенсификации образовательного процесса главная педагогическая проблема заключается в том, чтобы научить ученика учиться, добиваться нового качества собственного образования, а не учить его. И для практического осуществления этой цели необходима качественно новая методологическая парадигма образования, принципиально отличная от старой, предметно-знаниевой, экстенсивной по своему существу педагогической модели.

Как полагают многие современные педагоги, такой парадигмой интенсификации учебных процессов может стать компетентностно-ориентированная модель трансформации всей мировой системы образования. Теоретики педагогической науки полагают, что именно компетентностный подход к модернизации систем образования способен значительно сократить разрыв между уровнем развития школы и современными, стремительно меняющимися социально-экономическими требованиями.

По словам В.А.Болотова и В.В.Серикова, именно «компетентностный поход выдвигает на первое место не информированность ученика, а умение решать проблемы», то есть умение принимать верные, рациональные решения в различных реальных или возможных жизненных ситуациях. По справедливому замечанию этих авторов, «отличие компетентностной модели образования от знаниевой так же велико, как, скажем, осведомленность в правилах игры в шахматы от самого умения играть» в них [11, 10].

Компетентностная система образования (в первую очередь – профессионального) ориентирована прежде всего на стимулирование творческого, со-

знательного и ответственного отношения учащихся к самому процессу обучения. Она нацеливает их на ответственное отношение к учебе, стремится максимально учитывать их личные интересы, предпочтения и ожидания, стимулирует их автономность и самостоятельность в процессе получения образования. Важным фактором совершенствования педагогического процесса является то обстоятельство, что компетентностно ориентированная школа стремится максимально сблизить свои интересы, интересы образовательной организации с интересами учеников.

Следует подчеркнуть, что новая, компетентностная парадигма образования вовсе не возникла на пустом месте – она основывается на обобщении накопленного мировой педагогикой опыта, органически объединяет наиболее продуктивные образовательные технологии. Однако она адаптировала методико-методологические принципы и приемы обучения прежних педагогических концепций к новым изменившимся условиям мирового социально – экономического развития. Система компетентностно ориентированного образования стремится максимально сократить разрыв между профессиональной подготовкой специалистов и все возрастающими требованиями реального производства.

Именно поэтому в современных условиях проблема формирования и постоянного совершенствования профессиональной компетентности специалистов всех отраслей социально-экономический деятельности приобретает чрезвычайно широкую, можно сказать, глобальную актуальность и принципиальный вес.

Отметим, что в развитых странах инвестиции в человеческий капитал считаются наиболее рентабельной и перспективной формой капиталовложений, а усиление роли человеческого фактора рассматривается как важнейший фактор развития производства. Разработка новых технологий, внедрение инновационных материалов и организационных принципов постоянно увязывается с перспективой повышения производственной компетентности персонала предприятий.

Таким образом, фундаментальным постулатом компетентностной модернизации образования является принципиальное изменение приоритетов самого образования, его решительный поворот в сторону максимальной активизации внутренних ресурсов людей в процессе их обучения. Именно формирование разносторонней компетентности учащихся становится безусловным приоритетом и основной целью современной педагогики профессиональной школы.

Литература

1. *Терещенко В.І.* Організація і управління: досвід США. К.: Знання, 1990. – 64 с.

2. *Мочерный С.В.* и др. Основы экономической теории: Ученик. К.: Знання, 2000. – 607 с.

3. *Евенко Л.* В центре книги – индивидуальный менеджер // Вудкок М., Френсис Д. Раскрепощенный менеджер: Для руководителя»: Практика. Пер. с англ. М.: Дело, 1991.-278 с.

4. *Ансофф И.* Стратегическое управление. Сокр. пер. с англ.. / Науч. ред. и автор предисловия Л.И.Евенко. М.: Экономика, 1989. – 519 с.

5. *Ouchi W.* Theory Z: How American Business Can Meet the Japanese Challenge. – New York: 1982. – 287 p.

6. *Нагао Т.* Управленческое поведение // Как работают японские предприятия. Сокр. пер. с англ. / Под ред. Я.Мондена и др. М.: Экономика, 1989. – С.58-77.

7. *Тараненко І.* Компетентність – вимога сучасності // Світло. Науково-методичний та інформаційно-пізнавальний часопис, 1996, №1. - С.51-63.

8. *Вербицкий А.А., Юрасов В.А.* Высшая школа в системе непрерывного образования // Тенденции развития высшей и средней специальной школы: Сб. науч. трудов. М.: НИИВШ, 1988. – С.14-20.

9. *Сэндидж Ч., Фрайбургер В., Ротцолл К.* Реклама: теория и практика/ Пер. с англ. М.: Прогресс, 1989. – 630 с.

10. Camevale Anthony P. The Learning Enterprise / Training and Development Journal, February 1989. – p. 26-33.

11. *Болотов В.А., Сериков В.В.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. – №10. – С.8-14.

12. *Дракер П.* Посткапиталистическое общество // Новая постиндустриальная волна на Западе: Антология / Под ред. В.Л.Иноземцева. – М.: Academia, 1999.-С.70-100.

13. *Ничкало Н.* Проблеми підготовки виробничого персоналу у XXI столітті: концептуальний аспект // Професійна освіта: педагогіка і психологія. Польсько-український журнал, вип. VI. – Київ-Ченстохова, 2004. – С.19-35.

14. *Такаянаги С.* Участие работников в управлении // Как работают японские предприятия. Сокр. пер. с англ./ Под ред. Я.Мондена и др. М.: Экономика, 1989. – С.107-114.

15. *Санталайнен Т.* и др. Управление по результатам. Пер. с финск. М.: Прогресс, 1988. – 319 с.

Л.А. Руденко

Ключевые слова:
профессиональное образование, будущие специалисты, инновационная образовательная деятельность, коммуникативная культура.

ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ В КОНТЕКСТЕ ИННОВАЦИОННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

В статье обосновывается возможность повышения качества профессиональной подготовки будущих специалистов в профессиональных образовательных учреждениях путем формирования у них коммуникативной культуры в условиях инновационной образовательной деятельности.

Создание условий для гармоничного развития личности профессионала, ее самоопределения и самореализации требует построения единого процесса приобретения знаний, адекватного жизни, на основе органического наполнения сочетания гуманитарно-социально-исторических, естественнонаучных и художественных дисциплин общими гуманистическими смыслами и духовно-нравственными целями. Современная философия видит перспективу человечества в становлении нового гуманитарного мышления и практики на основе принципов целостности бытия, культуры, личности [2]. В этом контексте образование является сферой социокультурной жизнедеятельности, в которой происходит становление духовно зрелой, нравственно свободной личности, способной нести ответственность за судьбу земной цивилизации защищать общечеловеческие ценности, осуществить свой вклад в развитие культуры.

Среди ключевых направлений государственной образовательной политики в Украине отметим: реформирование системы образования на основе философии «антропоцентризма», переориентацию ее содержания на цели устойчивого развития, повышения качества образования на инновационной основе. Учитывая это, современное профессиональное образование должно ориентироваться на формирование духовно развитой, гармоничной, культурной личности с целостным гуманистическим мировосприятием.

Проблемы общения нашли освещение в психолого-педагогических и социальных исследованиях Б. Ананьева, Г. Андреевой, Г. Балла, А. Барташева, А. Бодалева, М. Боришевского, А. Валицкой, Г. Васяновича, А. Дробницкого, А. Киричука, А. Леонтьева, С. Максименко, В. Рыбалки, И. Рыдановой, С. Рубинштейна, В. Семиченко, М. Скибы, В. Сухомлинского, В. Тесленко, Н. Хворостовской и др. Вопросы формирования стиля межличностного взаимодействия, готовности к личностно ориентированному общению раскрываются в работах К. Богатырева, И. Зязюна, В. Ливенцовой, М. Пирен, Л. Савенковой, Т. Чмут. Вопросы культуры общения исследовали И. Афанасьев, В. Грехнев, В. Малахов, И. Сайтарли, Г. Чайки и др. Различные аспекты формирования коммуникативной компетентности в процессе профессиональной подготовки освещены в публикациях Т. Адамьянц, Л. Василевской-Скупой, М. Василенко, Т. Ганниченко, К. Глушенко, Д. Годлевской, Н. Грищенко, Л. Дарийчук, Т. Дементьевой, М. Исаенко, Т. Коноваленко, В. Кручек, А. М. Новикова. Проблемы формирования коммуникативной культуры специалистов разного профиля в высших учебных заведениях исследовали В. Барковский, А. Бовдир, И. Возник, А. Гаврилюк, В. Дубова, В. Красная, Г. Петрук, Ю. Юсеф.

Как отмечает А. М. Новиков, гуманистическая сущность образования заключается не только в развитии способностей, личных и профессионально важных качеств будущих специалистов, но и в помощи человеку в саморазвитии и духовном росте [4, с. 45]. Коммуникативная революция конца XX века многократно увеличила скорость обмена информацией, а вместе с тем и скорость принятия решений, динамику экономических, культурных, политических явлений. Отражением этого является тот факт, что в новом обществе человек постоянно, вновь и вновь оказывается перед новым выбором и ему снова и снова надо принимать решение. Самостоятельность и твердость становится необходимыми качествами человека новой эпохи. В связи с этим ученый акцентирует внимание на том, что новое образование должно научить человека классифицировать и переклассифицировать ин-

формацию, оценивать ее, изменять категории при необходимости движения от конкретного к абстрактному и обратно, рассматривать проблему с новой позиции: как научить самого себя. Для того, чтобы быть готовым действовать в условиях высокой динамики рынка труда, надо уметь работать с информационными технологиями, уметь анализировать происходящее, быть динамичным, легким на подъем, коммуникабельным и т. д. Необходимость быстро ориентироваться во все ускоряющемся информационном потоке, быстро принимать решения и организовывать их воплощение приводит к новому социальному заказу на образовательный уровень будущих специалистов [4, с. 39–41].

В странах с развитыми образовательными системами становление и формирование профессиональной культуры специалиста связывают с культурой межличностного общения. Коммуникативная компетентность как владение техникой общения на вербальном и невербальном уровнях, способность социально приемлемо общаться, соблюдая определенные морально-этические нормы с учетом психологических особенностей собеседника, признается там важной составляющей профессиональной подготовки, а высокий уровень коммуникативной культуры – одним из главных условий трудоустройства и карьерного роста в сфере бизнеса, обслуживания, управления, образования.

Становление личности специалиста происходит во время профессиональной подготовки в атмосфере взаимоотношений и общения. Таким образом приобретается социальный опыт и создается собственная система ценностных межличностных и общественных связей, которые непременно предусматривают определенный вид взаимодействия и требуют общения соответствующего типа. Кроме того, коммуникативным взаимодействием, межличностными контактами, необходимостью преодолевать конфликтные ситуации пронизана профессиональная деятельность работников многих направлений и специальностей. Это означает, что культура взаимоотношений и коммуникативная культура являются важными взаимообусловленными профессиональными и личностными характеристиками специалистов этих отраслей экономики. Поэтому образование в современном обществе должно быть направлено на формирование способностей общаться, учиться, анализировать, выбирать и творить, воспитание необходимых, с точки зрения социального заказа, личностных качеств и предполагает усвоение социокультурного опыта личности [4, с. 42].

Профессиональная подготовка будущих специалистов в украинских образовательных учреждениях ориентируется прежде всего на Национальную

стратегию развития образования в Украине на 2012-2021 годы, которая провозглашает образование стратегическим ресурсом «социально-экономического, культурного и духовного развития общества, повышения благосостояния людей, обеспечения национальных интересов, укрепления международного авторитета и формирования позитивного имиджа нашего государства, создания условий для самореализации каждой личности» [3]. Курс на воспитание человека инновационного типа мышления и культуры путем создания образовательного пространства с учетом образовательных инноваций, запросов личности, общественных и государственных нужд этот документ определяет важнейшим для страны.

В процессе профессиональной подготовки обучающиеся усваивают знания, на основе которых у них формируются научное мировоззрение, нравственные, трудовые, эстетические и физические качества, вырабатывается соответствующее отношение к процессу обучения и последующей профессиональной деятельности. Во время учебы психическое и социальное развитие личности будущего специалиста во многом зависит от общения, поскольку оно выступает не только в качестве важной духовной потребности личности как социального субъекта, но и в качестве главного инструмента, обеспечивающего ее взаимоотношения с другими людьми. А. М. Новиков подчеркивал, что общение как вид деятельности «обусловлено социальной природой человека и является условием познания, условием труда, условием выработки системы ценностей» [5, с. 94]. В связи с этим специалисты отраслей, предполагающих работу с людьми, должны обладать умениями и навыками культуры общения в системе «личность–личность». Социальный феномен коммуникативной культуры сочетает в себе гуманистическую мораль и этикет. Это разновидность общения и поведения, которая благодаря морально-этическим принципам уважения, вежливости, тактичности, достоинства, благородства и ответственности гармонизирует человеческие взаимоотношения в любой социальной плоскости. Учитывая это, коммуникативную культуру целесообразно рассматривать как одну из главных компонент профессиональной культуры специалистов.

Современная педагогическая наука требует поиска инновационных подходов в учебном процессе с целью создания условий для формирования и развития целостной, творческой, свободной личности, способной к социализации, адаптации и самореализации в обществе. Этому должна предшествовать надлежащая организационная работа: анализ компетентными экспертами и проверка на практике методов, которые будут использованы в обучении; сбор, обработка, систематизация, накопление и использование

информации об инновациях; ресурсное обоснование и разработка механизма практической реализации инновационных процессов; создание проектов, программ, положений по реализации инновационных процессов и их оценка соответственно с установленными критериями, определение системы контроля [6, с. 8-9]. Показателем качества инновации является повышение эффективности деятельности образовательного учреждения.

Внедрение педагогических инноваций должно исходить прежде всего из четко сформулированных образовательных целей. А. М. Новиков определил три общие цели образования в современном обществе:

1. Создание условий для овладения личностью истинно человеческой, в том числе профессиональной деятельностью для ее включения в общественнополезный труд в соответствии с ее интересами и способностями. При этом для каждого отдельного человека его образование выступает в двух ипостасях:

– как средство самореализации, самовыражения и самоутверждения ;

– как средство устойчивости, социальной самозащиты и адаптации в условиях рыночной экономики, как его собственность, капитал, которым он распоряжается или будет распоряжаться в качестве субъекта на рынке труда.

2. Воспитание граждан – социально активных, творческих членов общества, овладевших системой общечеловеческих и национальных ценностей и идеалов, способных к преобразованию производства, производственных, экономических и общественных отношений, участию в управлении; обладающих чувством гражданской ответственности за свою жизнь и жизнь своей семьи, за результаты своей деятельности, за сохранение природы, за судьбы страны и мира.

3. Удовлетворение текущих и перспективных потребностей производства в экономической, социальной, культурной и других сферах в квалифицированных специалистах, соответствующих требованиям гуманитарного, социального и научно-технического процесса, обладающих широким общим и профессиональным кругозором, профессиональной мобильностью [4, с. 45].

В этом контексте профессиональное образование следует нацеливать на воспитание у учащихся готовности к сотрудничеству, инициативности, развитие их творческих способностей, толерантности, совершенствование умения вести диалог, искать содержательные компромиссы, самостоятельно учиться, а также на формирование высокого уровня профессиональной культуры, важным компонентом которой является коммуникативная куль-

тура личности. Профессионально-коммуникативная культура будущего специалиста предполагает наличие у него соответствующих моральных качеств, способности к творчеству, профессиональных знаний, умений и навыков, среди которых значительное место принадлежит культуре общения, адекватному донесению информации и т. п.

Кроме того, характер образовательных инноваций должен отражать не только общественные требования к подготовке специалистов, но и потребности самих учащихся с учетом специфики конкретного профиля обучения. Обновление дидактических систем, методик и технологий профессиональной подготовки требует перехода к более совершенным моделям обучения, которые характеризуются системным введением комплексов педагогических методов и приемов, направленных на постоянное привлечение учащихся к активной учебно-познавательной деятельности, интенсивное разностороннее коммуникативное взаимодействие, обмен информацией и результатами взаимодействия учащихся и преподавателей. Такое обучение побуждает обучаемых к инициативности, творческому подходу и активной позиции во всех видах учебной деятельности, предполагает самостоятельное получение, создание, конструирование знаний, умений, компетенций, что значительно повышает результативность профессиональной подготовки.

Как свидетельствует зарубежный и отечественный опыт, это способствует более глубокому и осознанному пониманию сущности изученного, формированию умений самостоятельно анализировать и оценивать информацию, формулировать выводы, аргументировано отстаивать свою точку зрения, прислушиваться к другим, уважать альтернативное мнение, работать в коллективе, строить конструктивные отношения с его членами и определять свое место в команде [1, с. 143-144]. Кроме того, это позволяет реализовать идею сотрудничества всех участников образовательного процесса, учит их конструктивному взаимодействию, способствует обеспечению атмосферы психологического комфорта.

Подготовка молодежи к профессиональной деятельности в условиях современных рыночных отношений требует активизации учебно-познавательных возможностей учащихся. Эффективность и сила воздействия на сознание будущих специалистов зависит от профессиональных умений и стиля работы преподавателя. Поощрение учащихся к дискуссии и вопросам создает в аудитории более демократичную, творческую, эмоциональную атмосферу. Использование преподавателями общественно-гуманитарных, общепрофессиональных и профессионально-ориентированных дисциплин

современных технологий оптимизирует учебно-воспитательный процесс, ведь занятия должны захватывать, стимулировать интерес и мотивацию, обучать самостоятельному мышлению и вырабатывать увлеченность будущей профессией.

Педагогам профессиональных образовательных учреждений целесообразно обращать внимание учащихся на существенные особенности будущей профессии, проявление профессиональной культуры при выполнении производственных функций и на культуру как феномен социальной деятельности. На практических занятиях желательно акцентировать внимание на осознании сложности и многогранности будущей деятельности в избранной отрасли, на общечеловеческих морально-этических и профессиональных нормах поведения, на создании и осознании собственных систем ценностей. Характер практических занятий предполагает использование творческих заданий и упражнений, тестов, самооценки, деловых и ролевых игр, ситуативных действий, тренингов, проектирования реальной деятельности. Все это при условии достаточно высокого уровня профессиональной культуры преподавателя способствует развитию коммуникативной культуры и эффективности межличностного взаимодействия будущих специалистов, их оперативности и гибкости в решении сложных ситуаций, умений противостоять психологическим трудностям и т. п.

В связи с этим актуализируется потребность поиска рациональных организационно-педагогических условий формирования коммуникативной культуры будущих специалистов в профессионально-технических учебных заведениях. Это предусматривает, в том числе, использование потенциала общественно-гуманитарных предметов с целью профессионально-коммуникативного развития учащихся, а также готовность преподавателей реализовать этот процесс, что позволит организовать и обеспечить надлежащую гуманитарную, общепрофессиональную и профессионально-ориентированную подготовку специалистов в соответствии с Государственными стандартами профессионального образования, современными требованиями работодателей, запросами самих обучаемых и социальным заказом.

Развитие коммуникативной культуры будущих специалистов как компонента их профессиональной компетентности предполагает:

- совершенствование личностных и профессиональных качеств будущих специалистов;
- формирование умений конструктивно общаться на всех этапах производственного процесса, устанавливать и поддерживать контакты с другими людьми с учетом возрастных, статусных и социально-культурных

характеристик;
- адекватное и эффективное использование невербального и вербального каналов общения в профессиональной деятельности;
- преодоление коммуникативных барьеров;
- владение способами саморегуляции и самоконтроля в процессе межличностного коммуникативного взаимодействия, выработку навыков профессионального ведения диалога и т. п.

Учитывая вышеизложенное, коммуникативную культуру специалиста мы определяем следующим образом: это сложное образование личности как субъекта профессиональной деятельности, которое одновременно является условием реализации профессиональной компетентности в коммуникативной деятельности и средством личностного и профессионального роста. Она основывается на профессиональных знаниях и коммуникативных умениях, навыках профессионального общения, социально-личностном опыте и детерминируется индивидуальными качествами личности, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности. Одновременно она обеспечивает степень социальной активности личности, социальную значимость норм ее поведения, применения соответствующих средств коммуникативной деятельности. Понимание коммуникативной культуры как средства и условия формирования личности специалиста основывается на познании ее адаптивных возможностей, которые помогают человеку действовать в соответствии с культурными стандартами значимого для него окружения, в нашем случае – профессиональной сферы.

В связи с этим современная профессиональная подготовка должна обеспечивать становление духовно развитой культурной личности, отличающейся высоким уровнем коммуникативной культуры. Применение инновационных подходов к формированию коммуникативной культуры будущих специалистов в учреждениях профессионального образования предлагаем осуществлять с учетом следующих положений:
- профессиональная подготовка должна руководствоваться культурологическим, аксиологическим, компетентностным, личностно-ориентированным, деятельностным подходами к обучению и ориентироваться на формирование умений эффективно взаимодействовать в профессиональной сфере, предотвращать конфликты и в случае необходимости конструктивно их разрешать;
- подготовка будущих специалистов к профессионально-коммуникативной деятельности эффективна, если она осуществляется системно и основывается на функциональных обязанностях будущего специалиста, а

во время обучения прогностично учитываются особенности профессиональной деятельности;

- параметры качества коммуникативных умений и навыков учащихся возрастут, если в процессе профессиональной подготовки рационально используются новейшие педагогические технологии, осуществляется взаимосвязь эстетических, психологических, культурологических знаний и профессиональных умений, личностных ценностей учащихся, а также учитываются международные требования к профессиональной компетентности квалифицированных специалистов.

К дальнейшим задачам исследования относим: изучение заданий, функций и направлений развития коммуникативной культуры специалистов, определение организационно-педагогических условий ее формирования во время профессиональной подготовки, разработку научно-методического обеспечения этого процесса.

Литература

1. Біла книга національної освіти України / Т. Ф. Алексєєнко, В. М. Аніщенко, Г. О. Балл [та ін.] ; за заг. ред. акад. В. Г. Кременя ; НАПН України. — К. : Інформ. системи, 2010. — 342 с.

2. *Валицкая А.* П. Философские основания современной парадигмы образования / А. П. Валицкая. — Педагогика. — 1997. — № 3. — С. 15–19.

3. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки. [Електронний ресурс] — Режим доступу : http://www.mon.gov.ua/images/files/news/12/05/4455.pdf

4. *Новиков А.* М. Постиндустриальное образование / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2008. — 136 с.

5. *Новиков А.* М. Российское образование в новой эпохе / Парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. — М. : Эгвес, 2000. — 272 с.

6. *Штыкова Л.* А. Организация инновационной деятельности в общеобразовательном учреждении : Автореф. дис. … канд. пед. наук. — Ижевск, 2001. — 20 с.

ЭТНОДИЗАЙН: ОРГАНИЗАЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОЕКТИРОВАНИЯ ТВОРЧЕСКОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ВЫСШИХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ

А.А.Руденченко

В данной статье показаны актуальные проблемы использования этнодизайна как одного из видов творческой художественно-проектной деятельности, которая основывается на художественных истоках народного искусства и современного дизайна, имеет большие обучающие и воспитательные возможности.

Ключевые слова: *этнодизайн, одаренные студенты, дизайн-образование, обучение.*

Понятие «этнодизайн» еще не до конца сформулировано учеными, ибо только недавно стало предметом теоретических исследований и научных дискуссий. Но проблема этнодизайна выделена в трудах А.И. Бровченка, Л.А. Корницкой, Л.В.Оршанського, Р.М.Силка, В.П.Тименка, которые уделяют важное внимание обучению и воспитанию на основе национальной культуры, декоративно-прикладного искусства и дизайна в профессиональном образовании. По нашему мнению, этнодизайн имеет непосредственную связь с одаренностью. В разных этносах одаренность обнаружена не в одинаковой степени. Так, по данным зарубежных ученых (Ф.Ганье, Х.Гарднера, Р. Стернберга), количественные показатели одаренных индивидов составляют от 5 % до 20 % популяций. Будущее принадлежит одаренным личностям нового поколения, и препода-

ватель должен создать для одаренных студентов благоприятные педагогические условия, в которых полноценно окажется их творческий потенциал. Для преподавателя, работающего с одаренными студентами, образование – это система интеллектуальных смыслов, направленных в будущее.

Целью статьи является актуализация понятия «этнодизайн» как сложного синтетического образования, которое возникает в процессе активного взаимодействия многогранного интеллекта личности и этнической среды. Индийский философ Ауробиндо, который является знатоком и реставратором первоисточника «ВЕД», отмечает: «Образование, лишенное этнической культуры, является образованием невежества. Результатом такого образования является материальная ослепленность» [1].

«Философия национальной идеи» – это книга В.Г. Кременя, которую должен знать каждый преподаватель, чтобы обучать молодежь на основе интеграции традиций народного искусства и новейших технологий дизайна.

Приоритеты украинской национальной идеи В.Г.Кремень соотносит с «учением о счастье» Сковороды, а именно: «Счастье надо искать не в чужих краях, не по морям, а «внутри нас самих», «в здоровье Духа, душевном мире и веселье сердца», что достигается тогда, когда человек« живет в согласии с природой» [3].

По мнению нашего украинского психолога Костюка, жить в согласии с природой – это значит работать в «согласии со своей природой, в соответствии со своими способностями и наклонностями ». «Природа каждого человека создает предпосылки для того, чтобы он мог стать счастливым. Надо познать эту природу и использовать те возможности, которые она создает каждому человеку» [5].

Сущность этнодизайна становится понятной из формулировки понятия «этнос» историком, географом и этнологом Л. Гумилевым. Этнос – естественно сложившийся в определенном ландшафте коллектив людей с оригинальным стереотипом поведения, существующий как энергетическая система (структура), противопоставляет себя всем другим таким же коллективам, выходящим из ощущения комплементарности.

Можно назвать небольшое количество имен, творческое кредо которых входило в рамки определения дефиниции этнодизайна, это – Л. Корницкая, А. Бровченко, С. Мигаль, Р. Силко, В. Крыжановский. Авторы сошлись на том, что слово "этнодизайн" образуется сочетанием двух слов – "этнический" и "дизайн". В свою очередь, в словаре иностранных слов мы находим определение: этнический (народный) – такой, что принадлежит какому-то народу, его культуре, традициям [8], и "дизайн" определяется как комплексная научно-практи-

ческая деятельность по формированию гармоничной, эстетично полноценной среды жизнедеятельности человека и по разработке объектов материальной культуры. В.Даниленко определяет дизайн как форму учебно-познавательной активности, заключающуюся в мотивационном достижении сознательно поставленной цели по созданию творческого проекта, а также обеспечивающую единство и преемственность различных сторон процесса обучения и являющуюся средством развития личности – субъекта обучения. При этом он подчеркивает, что проектная деятельность выступает как дидактическая единица процесса обучения. Итак, понятие "дизайн" рассматривается в трех значениях – как замысел, метод и деятельность, в том числе и учебная.

Этнодизайн, по мнению Л. Корницкой , – «это проектная деятельность по созданию современных форм материальной среды с использованием традиционных элементов культуры определенного этноса. Этнический дизайн соответствует смысловым и эстетическим характеристикам конкретной этнокультуры, использует национальный колорит, характерный для традиций того или иного народа» [11]. В свою очередь, Станислав Мигаль трактует «этнический дизайн» как художественное течение, возникшее как альтернатива технократизма современной жизни, обусловленное стремлением сохранить самобытность народной культуры.

Мы соглашаемся с А.Бровченко, который в своем исследовании этнодизайн называет одним из направлений современного искусства. Этнодизайн стал культурным феноменом общественной жизни XX века и не теряет своей актуальности и в начале третьего тысячелетия [2]. В Украине становление этнодизайна происходило еще в начале XX в. благодаря взаимодействию профессиональных дизайнеров и народных мастеров.

Этнодизайн, по мнению А. Бровченко, – «это трансформация элементов национальной культуры, в частности декоративно-прикладного искусства (форм, орнаментов, колористики, традиционных техник и т.п.) в современные промышленные изделия»[2] .

В то же время кандидат архитектуры А. Крыжановский дает более широкое определение дефениции этнодизайна. «Этнодизайн – это комплексная междисциплинарная проектно-художественная деятельность, которая интегрирует в себе естественные, технические, гуманитарные знания, инженерное мышление и направлена на формирование и промышленное совершенствование предметного окружения человека с высоким семиотическим статусом во всех без исключения сферах жизнедеятельности в определенных этнических традициях» [4] .

В 2013 году на II Международном конгрессе в Полтаве «Этнодизайн:

европейский вектор развития и национальный контекст» доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент Национальной академии педагогических наук В.Г.Бутенко отметил, что этнодизайн – это духовная категория, источник для совершенствования духовного потенциала личности от чисто прагматического – к осмыслению жизни. В своем докладе «Этнодизайн: этнокультурные корни и глобализационная крона» доктор философии, профессор Ю.Л. Афанасьев выразил дискуссионное мнение о том,что этнодизайн – это переходный период, между декоративно-прикладным искусством и национальным дизайном.

Вместе с тем мы не можем не согласиться, что этнодизайн, выступая посредником между промышленностью и народным искусством, прежде всего объединяет точные и гуманитарные науки, одновременно привлекая чувственные способности и духовность человека.

Итак, «этнодизайн» – это многогранное понятие формообразования и декора с учетом национальных традиций. Этнодизайн гармонично интегрирует в себе духовные, культурные, художественные, проектные, технические и этнонациональные особенности. Он источник духовного потенциала личности, в котором соединились традиционное декоративно – прикладное искусство и современные промышленные технологии.

Анализируя исторический опыт обучения студентов этнодизайну, мы можем отметить, что проблема полноценного использования этнодизайна не нова. Особенно значимым оказался теоретико-эмпирический опыт Готфрида Земпера (1803 – 1879), выдающегося немецкого архитектора, инженера, теоретика искусства, педагога, труды которого повлияли на становление и развитие теории художественного формообразования конца XIX в. Им были сформулированы конкретные предложения относительно путей реформирования художественно-промышленного образования на основе системных исследований в области прикладного искусства [1].

В условиях современного украинского общества и образования, ориентированных на развитие личности, воспитанной на гуманистических ценностях с учетом достижений национальной культуры, профессиональная подготовка одаренных студентов высших художественных учебных заведений, по нашему мнению, должна осуществляться на основе этнодизайна.

Проблемы дизайн-образования, в частности, тесно связаны с изменениями, происходящими в общественно-политической жизни государства, его социально-экономической сфере, в сфере материального производства, а также общественном сознании. Эти изменения требуют пересмотра требований по профессиональной подготовке одаренных студентов высших

художественных учебных заведений. К тому же, как отмечает В. Кремень, развитие каждого отдельного человека на основе его способностей – это главный рычаг дальнейшего прогресса общества [7, с . 3].

Современное общество нуждается в подготовке конкурентоспособного выпускника, готового к работе в условиях конкуренции на рынке труда в Украине и учитывающего новые зарубежные тенденции. От такого выпускника зависит экономическое могущество государства и благосостояние нации.

Необходима дальнейшая разработка содержания украинского этнодизайна, организационных форм его реализации. Важно продумать и экспериментально апробировать методически процессуальное обеспечение дизайн-образовательного процесса, а также благоприятную предметно – развивающую среду в профессиональных учебных заведениях дизайн-образования. Эти педагогические условия являются необходимыми и эффективными для формирования современных украинских дизайнеров в образовательной сфере.

Итак, реалии требуют профессиональной подготовки одаренных студентов высших художественных учебных заведений. Творческие способности учащихся необходимо раскрывать именно в процессе учебно-воспитательной деятельности на основе этнодизайна, который развивает творческий потенциал каждого одаренного студента, приобщает к народному искусству, к духовным и культурным национальным ценностям, повышая таким образом общую культуру личности, специалиста, гражданина, что является залогом культурного развития общества.

Обеспечить должным образом обучение одаренных студентов высших художественных учебных заведений надо, прежде улучшив факторы, которые, с точки зрения образования, являются неуправляемыми. Среди них выделяем:

– общественные потребности;

– требования рынка труда, работодателей;

– запросы дизайна как науки, как искусства и как производства;

– общие требования системы профессионального образования, заложенные в государственных документах, стандартах образования и т.п.

Обучение в высших художественных учебных заведениях должно быть построено так, чтобы в ходе художественно-творческой деятельности студенты совершенствовались в интеллектуальном и социальном плане, овладевали культурным достоянием прошлых эпох и современности [4] .

С учетом особенностей современного социокультурного проекта глав-

ное место среди многочисленных проблем, касающихся этнодизайнерского аспекта профессионального образования одаренных студентов высших художественных учебных заведений, занимает проблема роли этнодизайнерских дисциплин в обучении одаренных студентов. Пути ее решения представляются в русле приведения гуманитарного образования и воспитания студентов в соответствие с той системой ценностных ориентаций и социальных нормативов, которые определяют прогресс человеческой цивилизации на пороге III тысячелетия (Н.Андриевська, Л.Афанасьева, Л.Глинська, В.Гудзь, Т.Троицька, А.Швецова и др.). Среди них – воспроизведение генетического кода нации, ее ментальности. Это требует особой этнизации учебно-воспитательного процесса через культурологическое познание. Примерами реализации данной проблемы является введение в учебные программы новых дисциплин этнодизайнерского направления: «Этнографическая практика», «История и теория этнодизайна», «Народоведение», «Украинское искусство», многочисленный ряд спецкурсов и т.п. Цель этих дисциплин не только изучение, систематизация и углубление знаний об украинском этносе, но и повышение уровня национального сознания и духовности. Их концептуальная идея следующая: культура должна иметь национальный характер, дизайн в Украине должен быть украинским дизайном.

Исходя из определенных концептуальных положений национального образования и концептуальных идей профессиональной подготовки одаренных студентов высших художественных учебных заведений с использованием этнодизайна , мы определили следующие концептуальные основы:

– приоритетной задачей современной дизайнерской школы является необходимость помочь студентам найти себя в искусстве и технологии, сочетать традиции и современность;

– раскрытие индивидуального потенциала одаренной личности в процессе обучения этнодизайну;

– использование групповых форм работы и их организация в процессе этнодизайнерской деятельности;

– привлечение студентов к творческим объединениям (лекционные занятия в музеях, мастер-классы народных мастеров, участие в выставках, этнофестивалях, конкурсах) и сотрудничество в системе дизайн-образования;

– организационно-педагогические условия оптимизации обучения этнодизайну одаренных студентов.

Особого внимания заслуживают такие этнодизайнерские проявления, как проявление вдохновения, поисковой активности, творческой деятель-

ности художников – дизайнеров. Каждый является самобытной и оригинальной личностью. Одновременно их объединяет сила и характер чувств, способность генерировать творческие идеи, находить пути и достигать их воплощение на практике. Этот опыт является важным для обучения одаренных студентов этнодизайну, дальнейшего развития и распространения опыта среди молодых художников, которые стремятся найти себя, опираясь при этом на предыдущий опыт мастеров дизайна.

С целью изучения указанного процесса считаем целесообразным рассмотрение следующих вопросов:

– педагогическое стимулирование эмоциональной активности одаренных студентов высших художественных заведений ;

– творческий поиск и его особенности в сфере этнодизайна ;

– организация творческой деятельности;

– развитие инновационной деятельности в сфере этнодизайна ;

– не менее важным является осознание того, что этнодизайнерскому становлению одаренной личности способствует организация культурно – просветительской среды – мира духовных ценностей .

Необходимым условием для эффективного обучения этнодизайну одаренных студентов высших художественных учебных заведений является проектирование компонентов учебной среды с использованием элементов этнодизайна .

Освоение ценностей прошлого, которые наследуются, и приспособление к новым социокультурным потребностям выступают важным проявлением культуротворческого процесса, который направлен на достижение цели: расширение влияния реально действующего поля этнодизайна на личность одаренного студента; приобщение студентов к его многообразному миру, формирование ценностного отношения к нему, развитие интересов, способностей, творческой индивидуальности одаренного студента в высшем художественном заведении.

Качество художественно-эстетической среды позволяет усилить выразительность культурной коммуникации за счет локальных художественных реалий, ориентируя студентов не на механическое запоминание информации, а на активное творческое освоение искусства родного края. По нашему мнению, особенно целесообразным является создание музеев на базе колледжа, института, университета, которые способны сформировать у студентов специфическое, эмоционально-ценностное отношение к этнодизайну. ческим законам, т.е. выступает языком культурного общения человечества.

Профессиональная подготовка с использованием этнодизайна осу-

ществляется методами, определяющими ее гуманитарную и культурологическую направленность, а именно: интеграцию и диалог, личностно ориентированный и ценностный подходы, возрождение культурных традиций в творческой художественной этнодизайнерской деятельности и т.п. Выбирая формы и методы организации обучения на основе этнодизайна, мы исходили из содержания, задач и конечной цели. Важен стиль взаимоотношений преподавателя и студентов, а также то, в какой мере взаимоотношения будут вызывать познавательную, эмоциональную и творчески учебную активность студентов, мотивировать их к осознанному познанию и творческому развитию.

В ходе работы с одаренными студентами мы обращаем внимание на их интерес к этнодизайну в таких проявлениях:

1) доминирование интересов и мотивов к народному искусству;

2) эмоциональная включенность в творческую дизайн-деятельность;

3) воля к принятию решения, к успеху;

4) общее и эстетическое удовольствие от процесса и результата деятельности;

5) понимание сущности проблемы, задачи, ситуации;

6) бессознательное, интуитивное решение проблемы;

7) многовариантность решений;

8) искусство находить, выбирать.

Подытоживая, отметим, что этнодизайн в Украине является относительно новым явлением. В нем находят свое отражение идеи, взгляды, интересы, ориентации, направленные на эстетизацию окружающей среды и подготовку молодого поколения к освоению ценностей этнодизайна. На этом пути есть заметные достижения, творческие находки, конкретный опыт. Вместе с тем остается немало вопросов, на которые нужно еще искать ответ. Педагогическая теория и практика в Украине, связанная с организацией этнодизайна, выходит сегодня на качественно новый уровень осмысления и решения указанных вопросов. Опираясь на системный подход, ученые-педагоги определяют условия, которые позволяют этнодизайн интерпретировать как духовное, психологическое, коммуникативное, информационное, организационное и культуротворческое явление, способное обогащать жизнедеятельность человека, приучать его к организации жизни по законам красоты.

Литература

1. *Ауробиндо Ш.* Откровения древней мудрости. Веды. Упанишады. Бхагавадгита. / Шри Ауробиндо. Санкт-Петербург: Адити, 2001. – 615 с.

2. *Бровченко А.* Формирование профессиональной компетентности по основам этнодизайна у будущих учителей трудового обучения: Автореф. дис…. пед. наук: спец. 13.00.02 – теория и методика трудового обучения / А.І.Бровченко. Киев, 2011. – 21 с.

3. Бонч-Бруевич В. Собр. соч. Г.С.Сковороды / Под ред. В.Бонч-Бруевича. СПб., 1912.-Т.1. –С.76.

4. Егоров Г.С., Лавриненко Н.М., Мельниченко Б.Ф. Тенденции развития содержания базового образования в странах Запада. Киев: КМПУ им. Б.Г.Гринченка, 2003. – 186 с.

5. *Костюк Г.С.* Психологические взгляды Г.С.Сковороды / Г.С. Костюк// Очерк истории отечественной психологии XVII – XVIII ст. Киев: Сов. школа, 1952. – С. 162.

6. *Кремень В.Г.*Философия национальной идеи. Человек. Образование. Социум/ В.Г.Кремень. Киев:Грамота, 2007.-576 с.

7. *Кремень В.Г.* Достойный ответ вызовам XXI века / Василь Кремень // Проф.-техн. обр. – 2006. – № 4. – С. 2 – 4.

8. *Івченко А.О.* Толковый словарь українського языка /А.О.Ивченко. Харьков:Фолио, 2006. – 766 с.

9. *Силко Р.М.* Розвитие методики прикладного искусства Готфридом Земпером в художественно-промышленных школах Западной Европы (вторая половина XIX века): Автореф. дис. … канд. пед. наук: спец. 05.01.03 – техническая эстетика / Р. М. Силко. Киев, 2002. – 23 с.

10. *Щекин Г.В.* Визуальная психодиагностика: познание людей по их внешности и поведению: учебно-методическое пособие/ Г.В.Щекин. Киев:МАУП, 2001. – 616 с.

11. *Чубинський П.П.* Труды этнографическо-статистической экспедиции в западно-русский край / П.П.Чубинський – Киев: Редакция общеобразовательных газет, 2004. – 128 с.

С.Г. Шульдова

Ключевые слова:
компетентностный подход, информационная компетенция, информационная компетентность, ИТ-требования, компьютерные информационные технологии, офисные технологии, ПК-пользователь.

АНАЛИЗ ТРЕБОВАНИЙ К ИНФОРМАЦИОННОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ВЫПУСКНИКА ВУЗА ЭКОНОМИЧЕСКОГО ПРОФИЛЯ

Рассмотрены понятия информационной компетенции и информационной компетентности. Проанализированы требования к информационным компетенциям специалистов экономического профиля, предъявляемые рынком труда. Исследовано соответствие формируемых образовательными стандартами высшего образования первой ступени информационных компетенций выпускников вузов экономического профиля ИТ-требованиям к специалистам на рынке труда.

Главным результатом деятельности вуза является качественная подготовка специалистов. При этом под «качеством образования» понимают совокупность свойств и характеристик образовательного процесса, которые придают ему способность удовлетворять обусловленные или предполагаемые потребности в знаниях и навыках отдельных граждан, предприятий и организаций, общества и государства [1].

В настоящее время образовательный процесс в вузах претерпевает значительные изменения. Создавшаяся ситуация требует совершенствования содержания образовательного процесса высшей школы, форм и методов учебно-профессиональной работы, программ подготовки будущих специалистов.

Особенность образовательных стандартов

высшего образования (ОСВО) нового поколения состоит в реализации идей компетентностного подхода, для которого характерна ориентация образования на конечный практический результат. Компетентностный подход не отрицает традиционную точку зрения на содержание образования, а актуализирует прагматический аспект того, что у специалиста должно быть сформировано и развито, способствует решению типичной проблемы, когда обучаемые могут хорошо овладеть набором теоретических знаний, но испытывают значительные трудности при их практическом применении В рамках компетентностного подхода фигурируют два основных понятия – компетенция и компетентность.

«Компетенция» в переводе с латинского означает круг вопросов, в которых человек хорошо осведомлен, обладает знаниями и опытом. Компетентный в определенной области человек обладает соответствующими знаниями и способностями, позволяющими ему обоснованно судить об этой области и действовать в ней. «Компетентность» обозначает владение человеком соответствующей компетенцией.

На основе обобщения существующих толкований [3]».компетенция» представляет собой состав характеристик работников или требований к качествам работника, предъявляемых конкретным рабочим местом. Под «компетентностью» следует понимать интегральную характеристику соответствия качеств работника требованиям, позволяющую эффективно выполнять должностные обязанности на конкретном рабочем месте.

В связи с этим особенно глубокой проработки требует изучение и формирование требований, предъявляемых рынком труда.

Рынок труда, на который сегодня попадает выпускник вуза, отличается повышенной конкуренцией участников, возросшими профессиональными требованиями к специалистам. Среди обширного комплекса компетенций, которыми должен обладать будущий специалист, особое место занимает информационная компетенция.

Информационная компетенция объединяет в себе целый ряд специальных знаний, умений и навыков, способствующих эффективному процессу решения профессиональных задач посредством применения новых информационных технологий, а также умение использовать информационные технологии для постоянного самообразования.

Современные требования к профессиональной подготовке специалистов в области информационных технологий, можно сформулировать следующим образом.

Специалист, владеющий информационной компетенцией, должен [4]:

– владеть и уметь использовать в профессиональной деятельности современные информационные технологии;
– знать особенности информационных потоков в своей профессиональной области;
– уметь искать, выбирать нужную информацию из различных источников;
– интерпретировать, систематизировать, критически оценивать, анализировать полученную информацию с позиции решаемой задачи;
– использовать и обрабатывать полученную информацию при планировании и реализации своей деятельности в той или иной ситуации;
– представлять имеющуюся информацию в ее различных формах и на различных носителях, в соответствии с запросом потребителя информации.

Информационную компетентность определяют [4] как интегративную характеристику личности, отражающую готовность и способность эффективно осуществлять с помощью новых информационных технологий поиск, сбор, анализ, кодирование, преобразование информации и продуктивно использовать ее в учебно-познавательной деятельности.

В литературе [5] категория “информационная компетентность” рассматривается во взаимосвязи с категориями "компьютерная грамотность", "информационная культура", характеризующими уровень развития личности. Под »компьютерной грамотностью» понимают наличие знаний в области информационных технологий, умение применять эти знания для решения профессиональных задач, умение самостоятельно изучать новые инструменты ИТ-технологий. Уровень информационной культуры человека, как правило, определяется не только усвоенными им знаниями и умениями в области информационных дисциплин, но и способностью существовать в информационном обществе. Информационная культура специалиста – часть информационной культуры личности, обеспечивающая ее успешную профессиональную адаптацию и составляющая основу для выработки рационального информационного стиля мышления и поведения в профессиональной деятельности [6].

С целью выявления требований к информационной компетентности специалистов экономического профиля на рынке труда представляется целесообразным проанализировать требования к кандидатам на сайтах вакансий. Поскольку в Минском институте управления осуществляется подготовка по специальностям 1–26 02 03 Маркетинг (квалификация – Маркетолог-экономист), 1–25 01 04 Финансы и кредит (квалификация

Экономист), 1–25 01 07 Экономика и управлении на предприятии (квалификация – Экономист-менеджер) для анализа выбраны соответствующие вакансии на сайтах по трудоустройству в Беларуси: www.praca.by и http://jobs.tut.by/.

На сайте jobs.tut.by по запросу «экономист-менеджер» найдено 12 вакансий. Требования к подготовке специалистов в области информационных технологий содержали 10 вакансий (83,3 %). Среди предъявляемых требований выделены следующие, не взаимоисключающие: опытный или уверенный пользователь ПК, владение пакетом прикладных программ MS Office, отдельно текстовым процессором MS Word и табличным процессором MS Excel, пакетом 1С, Интернет-технологиями. Результаты анализа сведены в таблицу 1.

Таблица 1.

Результаты анализа ИТ-требований, предъявляемых к экономисту - менеджеру

ИТ-требование	Количество	% от общего количества требований
Уверенный пользователь ПК	6	37,50
MS Office	2	12,50
MS Word	4	25,00
MS Excel	1	6,25
1С	2	12,50
Интернет-технологии	1	6,25

Следует отметить, что в одной из вакансий требуется углубленное знание MS Excel.

По запросу «экономист» найдены 248 вакансий, проанализировано 100, ИТ-требования содержат 69 вакансий. При анализе не учитывались требования к знаниям и умениям кандидатов, предполагающие использование технических средств и программного обеспечения, например, для проведения анализа или прогнозирования, но не содержащие указания на конкретный программный продукт.

Для специалиста-экономиста к приведенным выше требованиям добавлены владение пакетом подготовки презентаций MS PowerPoint, программой-органайзером MS Outlook и системой управления проектами MS Project. В тринадцати из двадцати восьми вакансий (48,15%), требующих владение табличным процессором MS Excel, необходимо углубленное знание этого программного продукта. На уровне выше среднего требуется

владеть пакетом MS Office в 22,2 % от общего числа вакансий, для которых важно умение грамотно работать с офисными программами.

Полученные результаты представлены на рисунке 1 и в таблице 2.

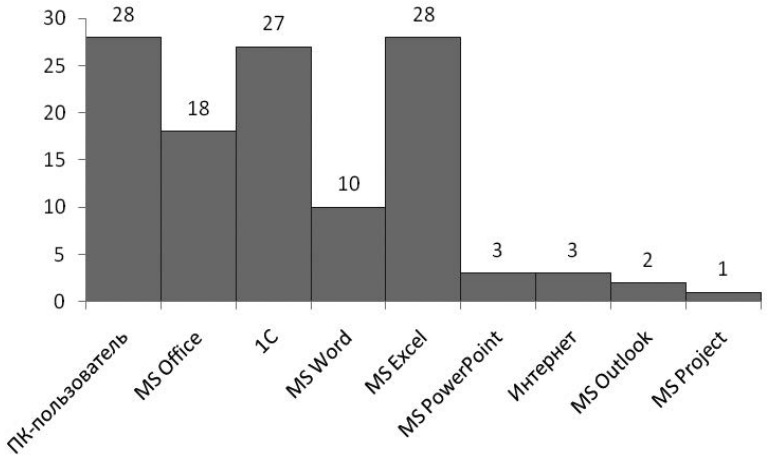


Рис. 1. Результаты анализа ИТ- требований к экономисту

Таблица 2.

РИТ-требований к экономисту в процентном соотношении с общим числом требований

ИТ-требование	% к общему количеству требований
ПК-пользователь	23,33
MS Office	15,00
1C	22,50
MS Word	8,33
MS Excel	23,33
MS PowerPoint	2,50
Интернет	2,50
MS Outlook	1,67
MS Project	0,83

Сайт jobs.tut.by содержит 162 предложения для трудоустройства по специальности «маркетолог». Проанализированы 80 вакансий, 55 из которых (68,75 %) содержат требования к подготовке специалистов в области информационных технологий. Результаты анализа показаны на рисунке 2 и в таблице 3.

ИТ-требования, предъявляемые к маркетологам, несколько отличаются от приведенных выше для других экономических специальностей. Это связано, в первую очередь, с обширными возможностями использования Интернет-технологий в маркетинговой деятельности. В двадцать одной вакансии от кандидата требуется знание инструментов Интернет-маркетинга, умение работать средствами веб-аналитики – в восьми, знание HTML и CSS – в четырех. Необходимо отметить, что использование технологий Интернет-маркетинга подразумевает достаточно широкий спектр функциональных обязанностей: наполнение сайта, реклама и продвижение в Интернете, SEO-оптимизация, расчет эффективности маркетинговых мероприятий в Интернете.

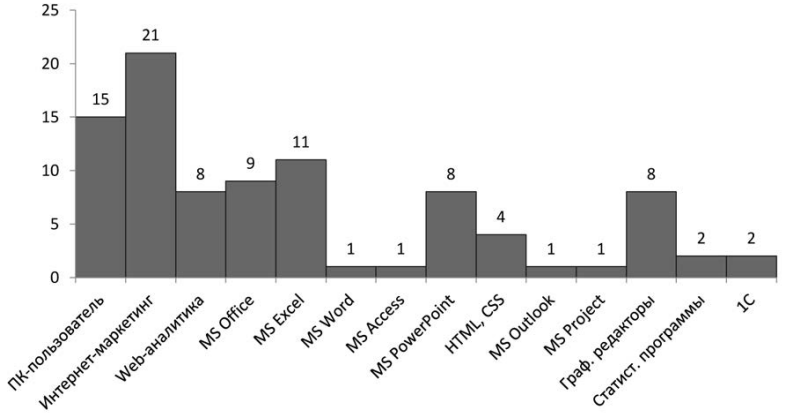


Рис. 2. Результаты анализа ИТ- требований к маркетологу

Таблица 3.

РИТ- требований к маркетологу в процентном соотношении с общим числом требований

ИТ-требование	% к общему количеству требований
ПК-пользователь	16,30
Интернет-маркетинг	22,83
Web-аналитика	8,70
MS Office	9,78
MS Excel	11,96
MS Word	1,09
MS Access	1,09

MS PowerPoint	8,70
HTML, CSS	4,35
MS Outlook	1,09
MS Project	1,09
Граф. редакторы	8,70
Статист. программы	2,17
1С	2,17

Вакансии маркетологов отличает также необходимость наличия у кандидатов навыков работы с графическими редакторами, в основном Adobe Photoshop и CorelDraw – восемь вакансий, а также статистическими программами – две вакансии. Однако неизменным требованием остается необходимость владения офисными технологиями – девять вакансий, большинство из которых предполагают продвинутый уровень пользователя MS Office, отдельно владение MS Excel – одиннадцать вакансий, в восьми из которых требуется отличное знание табличного процессора, в частности, для анализа больших объемов информации, также присутствуют две вакансии, предполагающие умение программировать на встроенном в офисные приложения языке программирования Visual Basic for Applications.

Поиск вакансий на сайте praca.by осуществлялся по каталогу в разделах Финансы/Экономист и Маркетинг/Маркетинг, реклама, PR. Были проанализированы по 60 вакансий для маркетолога и экономиста. Результаты анализа сведены в таблицу 4.

Данные двух сайтов незначительно отличаются друг от друга, что позволяет сделать следующие выводы:

владение офисными и Интернет-технологиями обязательно для всех категорий специалистов экономического профиля;

из офисных программ наиболее востребованным является владение MS Excel, причем в большинстве случаев на достаточно высоком уровне;

специалисту экономического профиля необходимы знания, умения и навыки работы с корпоративными информационными системами;

для различных специальностей и квалификаций необходимы специфические знания и навыки в сфере информационных технологий.

Таблица 4.

Результаты анализа требований на сайте praca.by

ИТ-требования	Экономист		Маркетолог	
	Количество	% от общего числа требований	Количество	% от общего числа требований
Всего	22	36,67	26	43,33
из них:				
ПК-пользователь	12	54,55	9	34,62
Базы данных	3	13,64		
MS Office	10	45,45	6	23,08
MS Project	1	4,55		
1С	6	27,27	3	11,54
Статист. программы	1	4,55		
Интернет-маркетинг			14	53,85
Граф. редакторы			4	15,38

Формирование информационной компетентности студентов экономических специальностей является важной задачей учебных заведений этого профиля. Образовательные стандарты нового поколения по экономическом специальностям предусматривают формирование информационной компетенции специалиста, в основном, в рамках дисциплины «Компьютерные информационные технологии». В ОСВО I ступени по специальностям 1 –26 02 03 Маркетинг [7] и 1 –25 01 04 Финансы и кредит [8] компьютерные информационные технологии относятся циклу специальных дисциплин, а для специальности 1 –25 01 07 Экономика и управление на предприятии [9] – к циклу общенаучных и общепрофессиональных.

С целью установления соответствия компетенций выпускника требованиям рынка труда исследованы знания, умения и навыки, которыми должен владеть студент вышеуказанных специальностей в результате изучения дисциплины «Компьютерные информационные технологии» согласно образовательным стандартам. В целом, стандарты предусматривают изучение требуемых рынком труда информационных технологий, тем не менее присутствует некоторое несоответствие. Если сравнить образовательные стандарты для трех анализируемых специальностей по компьютерным информационным технологиям, то можно заметить, что они практически

идентичны и содержат большой раздел, посвященный базам данных, системам управления базами данных и их администрированию, что не требовалось ни в одной из вакансий. Тогда как ни один из стандартов не предусматривает углубленное изучение табличных процессоров, в частности, для анализа больших объемов данных. Также для специальности Маркетинг отсутствует раздел Интернет-маркетинг. Тем не менее каждый из рассмотренных образовательных стандартов содержит значительное количество часов компонента учреждения образования, что позволяет включить в учебный план специальности необходимые дисциплины в рамках формирования информационной компетенции с учетом специальности выпускника.

Несомненно, вклад в формирование информационной компетентности выпускников должны вносить все дисциплины информационного и профессионального цикла, однако, основы ее формирования должны быть заложены в процессе обучения компьютерным информационным технологиям студентов первого курса, когда должна быть сформирована готовность студентов к использованию ИТ в процессе освоения будущей профессиональной деятельности.

Литература

1. *Копыленко Ю. В.* Концепция МГТУ СТАНКИН в области обеспечения качества высшего инженерного образования / Ю. В. Копыленко [и др.] // Проблемы качества в сфере образования [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://tqm.stankin.ru/arch/n01/05/html/. – Дата доступа: 20.12.2013

2. *Хуторской А.В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование.– 2003. - №2.– С. 58-64.

3. *Гаврилюк В.В., Сорокин Г.Г.* Компетентностный подход в профессиональном образовании // Образование и общество. – 2006. – №3.– С. 46–52.

4. *Тришина С.В.* Информационная компетенция специалиста в системе дополнительного профессионального образования. / С.В. Тришина, А.В. Хуторской // Интернет-журнал «Эйдос» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.eidos.ru/journal/2004/0622-09.htm. – Дата доступа: 24.01.2014

5. *Кизик О.А.* Информационная компетентность как составляющая профессиональной компетентности выпускника профессионального лицея / О.А. Кизик // Письма в Emissia.Offline: электр. науч.-пед. журнал [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.emissia.org/

offline/2002/866.htm. – Дата доступа: 20.01.2014

6. *Лазарева Л.И.* Содержательные аспекты формирования информационной культуры выпускника вуза в контексте новых федеральных государственных стандартов в системе высшего профессионального образования в России / Л.И. Лазарева // Информационное общество. – 2012 . – № 1. –С. 53-61.

7. Образовательный стандарт высшего образования. ОСВО 1-26 02 03-2013. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-26 02 03 Маркетинг. Квалификация маркетолог-экономист. Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 27 с.

8. Образовательный стандарт высшего образования. ОСВО 1-25 01 04-2013. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-25 01 04 Финансы и кредит. Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 26 с.

9. Образовательный стандарт высшего образования. ОСВО 1-25 01 07-2013. Высшее образование. Первая ступень. Специальность 1-25 01 07 Экономика и управление на предприятии. Квалификация Экономист-менеджер. Минск : Министерство образования Республики Беларусь, 2013. – 31 с.

Н.В. Тарасова

Ключевые слова:
патриотическое воспитание, молодежная политика, добровольческая деятельность, формы добровольчества.

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ОПЫТ ДОБРОВОЛЬЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ ВТОРОЙ ПОЛОВИНЫ XIX – НАЧАЛА XX ВВ.[1]

В статье рассматривается проблема патриотического воспитания молодежи посредством реализации добровольческой (волонтерской) деятельности. Проводится историко-педагогический анализ основных форм добровольческой деятельности школьников в России в конце XIX – начале XX веков. Анализируются природосберегающие (экологические) детские союзы (идея защиты птиц и животных как прототип идеи защиты ближнего), трудовая помощь и благотворительность в военные годы (идея милосердия, созидательной активности).

Проблема патриотического воспитания подрастающего поколения, без всякого преувеличения, является одной из важнейших проблем любого государства, предполагающего существовать и развиваться в исторической перспективе. В современной России проблема патриотического воспитания, изучения его исторических традиций и осуществления на их основе его эффективной организации является вопросом сохранения нашей государственности в современных геополитических условиях.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ в рамках научно-исследовательского проекта «Добровольчество как средство патриотического воспитания школьников в России второй половины XIX – начала XX вв.» №12–36-01352, тип – а2.

А.И. Солженицын в одном из своих интервью, после возвращения в Россию, говорил: «Беда той стране, в которой слово «демократ» становится ругательным, и гибель той, в которой ругательным становится слово «патриот».

С. И. Беленцов отмечает, «что природные качества русской души: ее безграничный патриотизм, вера в Бога, ответственность за судьбу Родины, гуманность, доброта всегда отличали русского человека и являлись неотъемлемыми для характеристики гражданственности. В самые ответственные для Родины, государства моменты юношество не по указке, не по приказу демонстрировало свои лучшие качества» [1].

Согласно Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года, одной из первостепенных задач является гражданское образование и патриотическое воспитание молодежи, содействие формированию правовых, культурных и нравственных ценностей среди молодежи. Задачу позволит решить развитие добровольческой (волонтерской) деятельности молодежи, создание условий для деятельности молодежных общественных объединений и некоммерческих организаций.

Добровольческая деятельность на благо общества всегда рассматривалась как неотъемлемая составляющая проявления патриотического самосознания личности. Понятия «волонтер», «волонтерское движение», «волонтерская деятельность» появились за рубежом в 20-30-е г. XX века в социологии. Термин «добровольчество» в его современном понимании или тем более термин «волонтерство» не были знаком России до середины 80-х годов XX века (изначально они рассматривались исключительно в военном контексте).

Добровольческая деятельность нами рассматривается как интегративное понятие, включающее в себя социальный и педагогический аспект. Во-первых, добровольчество – социально значимая, сознательная, осуществляемая без принуждения деятельность людей независимо от возраста, расы, пола и вероисповедания в мероприятиях, направленных на решение социальных, культурных, экономических, экологических проблем в обществе, не связанных с извлечением прибыли. Во-вторых, добровольческая деятельность – действенная форма социализации молодежи, обеспечивающая противопоставление потребительской психологии и соответствующей ей модели поведения, способствующая личностному росту и развитию выполняющих эту деятельность граждан (добровольцев).

Проблема патриотического воспитания учащейся молодежи в различ-

ные этапы развития отечественной истории находила в своем решении весьма своеобразные подходы и способы. Период конца XIX – начала XX вв. имел ряд явлений и процессов, существенно повлиявших на понимание сути и средств патриотического воспитания подрастающего поколения. К ним относятся: становление гуманистической парадигмы образования; экономический подъем и эволюционное развитие рыночных отношений, в том числе и рынка труда; революционные события и последовавшие за ними политические реформы, ставшие началом демократизации социально-политической системы и формирования основ гражданского общества.

К началу XIX века в педагогике были определены основные направления воспитания гражданственности и патриотизма. Так в XIX в. представители либерально-демократического направления Н.Г. Чернышевский, Н. А. Добролюбов, Д. И. Писарев главными чертами нравственности считали патриотизм и гуманизм. Н. И. Пирогов в воспитании патриота-гражданина приоритет отдавал развитию нравственности, долга и ответственности перед народом. К. Д. Ушинский выступал за сохранение в воспитании народной педагогики и подчеркивал важность воспитания любви к Родине, гуманности, трудолюбия, ответственности. При этом он отмечал огромное влияние труда на становление личности: «Труд – необходимое условие гармонического развития человека – физического, умственного, нравственного, эстетического» [15].

Конец николаевской эпохи постепенно создал условия начала либерально-демократических преобразований , начатых Александром II во второй половине XIX века. Масштабные реформы не могли не отразится на практике воспитательной работы.

Педагогические дискуссии конца 50-х годов помогли сформулировать основные принципы нового российского образования: всесословность, открытость, приоритетное развитие личности.

Определяя воспитательные приоритеты, В.Г. Белинский считал главной задачей нравственного воспитания развитие в детях чувства человеческого достоинства, патриотизма, гуманизма, любви к труду: «Всякая благородная личность глубоко осознает свое кровное родство, свои кровные связи с отечеством... Любить свою родину – значит пламенно желать видеть в ней осуществление идеала человечества и по мере сил своих споспешествовать этому» [3].

По мере развития в России гражданского самосознания начинают меняться задачи нравственного долга, для успешного решения которых требуются новые средства, а главное – новые люди, способные их решать.

Постепенно к лучшему начинает изменяться атмосфера внутри учебных заведений Российской империи. Наряду с традиционной официальной и авторитарной, по своей сути, воспитательной практикой и традициями казённого патриотизма в духе николаевской триады «самодержавие, православие, народность», не оставлявшей и даже прямо подавлявшей какую – либо личную инициативу, без которой невозможно добровольчество, особенно в детской среде, П.Ф. Каптерев так характеризовал качественно новый этап в развитии педагогики: «Педагогическая мысль сразу ожила, как будто кто спрыснул ее живой водой. Разом появились новые направления, новые идеалы, прежняя мертвенность и казенщина исчезли. Были затронуты и поставлены на очередь самые существенные и широкие вопросы об общественном образовании, национальном, свободном, об отношении государства и общества к народному образованию, и каждый из этих идеалов и вопросов привлекал к себе внимание общества» [8].

Распространение гуманистических взглядов в русском обществе второй половины XIX века привело к появлению в педагогике нового понятия – «гуманность». Высшие человеческие достоинства выходили на первый план в воспитательной деятельности. Гуманность стала рассматриваться, по мнению С. И. Беленцова , как: внимательное, любовное отношение к детям; воспитательное влияние должно основываться на нравственном и умственном превосходстве воспитателя, а не на подавлении личности ребенка; послушание должно достигаться не страхом, а любовью; система взаимоотношений воспитателя и воспитанника должна основываться на индивидуальном подходе к личности, который строится на результатах тщательного изучения воспитанника [2].

Вторая половина XIX века считается временем становления и развития научных основ педагогики вообще и патриотического воспитания в частности. Опираясь на достижения западноевропейской и отечественной психолого-педагогической науки, в школьную воспитательную практику начинают активно внедряться научно обоснованные, новые подходы, формы и методы организации патриотического воспитания.

К концу XIX века по мере развития гражданского общества получают всё большее распространение либерально-гуманистические идеи в педагогике. Лейтмотив педагогических воззрений XIX–начала XX вв. – опора в воспитании на национальные черты характера, нравы, обычаи, христианскую мораль и нравственность.

Начало XX века связано с широким распространением западных педагогических идей «реформаторской педагогики», в частности идей «свободно-

го воспитания», в рамках которого формируются новые подходы к формированию деятельностной гражданской позиции личности ребёнка.

В России, как и на Западе, сторонники «свободного воспитания» составляли наиболее радикальное крыло идеологов педоцентристской революции. Выдающимся представителем этого направления был К. Н. Вентцель. Он отстаивал право самоопределения ребенка во всех областях жизни, в том числе и религиозной.

Возникают просветительские общества, сотни народных библиотек, новые педагогические журналы: «Русская школа», «Вестник воспитания», «Образование» и др.

Зарубежная педагогика вооружала российскую теорию и практику новыми средствами воспитания гражданской активности, такими как совместные игры детей, творческая самодеятельность школьников, ученическое самоуправление; настаивала на их широком применении в воспитательной практике.

Образовательные заведения, строившие учебно-воспитательный процесс на идеях новой педагогики, получают в России начала XX века широкое распространение. Среди них наиболее известны «Школа шалунов» А. Радченко в Баку и московская семейная школа О.А. Кайдановской-Берви, а также близкие в то время к направлению «свободного воспитания» такие учебно-воспитательные комплексы, как «Сеттльмент» и «Детский труд и отдых», последовательно возглавлявшиеся А.У. Зеленко и С.Т. Шацким [9]. Идеи «свободного воспитания» в России начала XX века способствовали утверждению в педагогической теории и практике идеалов гуманизма патриотизма и гражданственности, а также, безусловно, способствовали развитию добровольчества.

Нами были рассмотрены наиболее эффективные формы патриотического воспитания юношества второй половины XIX – начала XX вв.: природосберегающие (экологические) детские союзы (идея защиты птиц и животных, как прототип идеи защиты ближнего), трудовая помощь и благотворительность в военные годы (идея милосердия, созидательной активности).

Описывая значение *природосберегающих (экологических) детских союзов* в добровольческой деятельности школьников в России второй половины XIX – начала XX вв., следует отметить, что отношение детей ко всему живому – это та область деятельности ребёнка, где можно наиболее успешно осуществлять нравственное воспитание. «Все знают, до чего детская природа близка к наивно-животной; а животные — это точно дети, которые никогда не вырастут… Привыкнув любовно относиться к животным, от-

носиться поэтически и сострадательно, привыкнув вдумчиво смотреть на этот мир далеких от человека и, однако, уже одушевленных, нуждающихся и страдающих существ, — ребенок и будущий взрослый человек перенесет то же отношение и на человека» , – так в начале XX века писал В. В. Розанов, обращаясь к теме создания в России детских «Майских союзов» для охраны птиц и животных [11].

В 1865 году в Англии в деревне Утгрин г. Смитис был создан детский союз для охраны животных. Однако традиционно считается, что первый «Майский союз» для защиты птиц был организован профессором З. Топелиусом. Связано это с тем, что именно в нем появляется четкая организация и свод правил, соблюдаемых его членами: «Мы хотим быть добрыми и милосердными… Мы будем защищать невинных и беззащитных… Мы никогда не будем тревожить, ранить или убивать мелких птиц… Мы будем насыпать птицам корму зимой и в сильные холода спасать их от замерзания… Мы любим свободу и хотим, чтобы и другие были свободны… Мы будем по мере возможности освобождать невинных узников… Никогда неправда не будет совершена с нашего согласия или оттого, что мы равнодушно допустим ее совершения» [14].

К началу XX века во многих странах были созданы подобного рода союзы, кружки, товарищества. Во Франции число «школьных товариществ» превышало 4 000, и их рост продолжал активно увеличиваться. В Финляндии к 1903 году «Майских союзов» насчитывалось более 300. В Голландии было несколько таких крупных детских союзов. В Норвегии подобного рода союзы были созданы в Бергене. В Германии во Франкфурте-на-Майне и в его окрестностях «Майских союзов» насчитывалось около 30. «Большой немецкий государственный союз покровительства животным» в Бремене, основанный Ф.С. Кютманом к 1903 году, включал более 10 000 членов.

В России первый «Майский союз» для охраны птиц и других животных был создан Псковской губернии в родовом имении Елизаветино, принадлежащем Е. Е. Вагановой. В основу правил союза легли идеи З.Топелиуса. Для формирования настоящего общества для охраны птиц и других животных был избран комитет, состоящий из 12 самых грамотных мальчиков, из которых были выбраны председатель и секретарь. Всего же записались в «Майский союз» 26 мальчиков. Было принято решение собираться на заседания союза каждый месяц, читать интересные статьи о жизни животных и птиц, заниматься посадкой кустов и деревьев, распространять по всем деревням мысль о пользе учрежденного союза, чтобы привлечь в него как можно больше детей. Всем записавшимся в союз были розданы особые

значки из жести с нарисованной ласточкой, хватающей на лету насекомое. Значок пришивался к фуражке. Вскоре «Майский союз» насчитывал уже более сотни мальчиков.

1 июня 1901 года Министерство внутренних дел утвердило устав «Майского союза», и он официально был признан общественной организацией. В этот период союз насчитывал около 500 детей из 47 ближайших селений.

В конце 1903 года по решению псковских властей «Майский союз» был переименован в союз «Ласточка». Связано данное событие с тем, что в условиях возникновения революционный идей, тайных первомайских маевок название «Майский союз» могло быть неверно истолковано.

В 1899 году в журнале «Задушевное слово» возникла идея организации Всероссийского детского союза, не реализованная вследствие затянувшихся формальностей. Однако сама идея проекта создания подобных союзов, целью которых является развитие в детях чувства любви ко всему живому, нашла поддержку практически во всех уголках России.

Однако существовали и отдельные мнения педагогов, высказывавшихся против самой формы создания подобного рода союзов. В 1901 году в Одессе Н. Ф. Бунаков выступил с критикой «Майских союзов»: «Брать с учащихся, поступающих в союз, торжественное обещание исполнять все пункты устава, это значит идти вразрез с тем общеизвестным психологическим фактом, что дети школьного возраста не обладают способностью в такой же степени исполнять данные обещания, как взрослые люди… Как можно требовать от детей, чтобы они не обращались дурно ни с одним животным? Не значит – ли это, что им воспрещается даже истреблять вредных животных и в том числе блох, тараканов и т.п. Требование…чтобы дети выпускали всех пойманных птиц, может иметь результатом нарушение права собственности: ведь дети будут, пожалуй, выпускать птиц не только своих, но и чужих» [5].

Министерством народного просвещения активно поддерживалась идея создания подобного рода союзов. Министр народного просвещения Зенгер в циркуляре, адресованном попечителям учебных округов, «признал желательным, чтобы преподаватели естествознания внушали учащимся в средних учебных заведениях сострадательное отношение к безвредным и беззащитным животным и, в частности, птицам и знакомили бы учащихся с пользой птиц, чем содействовали бы целям «Майских союзов»» [10].

К популяризации «Майских союзов» подключились печатные издания: журналы «Задушевное слово», «Народное образование», «Лесопромышленный вестник», газета «Новое время».

Характеризуя *трудовую помощь и благотворительность в годы Первой мировой войны как важное средство добровольчества,* следует отметить особое настроение, сплоченность и живую отзывчивость школьной молодежи. «Война при всей своей ужасной сути дает благотворную почву для развития нравственных характеристик подрастающего поколения. Чувство глубокого патриотизма формируется у детей, когда они понимают, что любовь к родине, угроза опасности порабощения страны являются ключевыми факторами в объединении в борьбе с общим врагом, заставляющими забыть все раздоры, пробудить желание любой ценой добиться победы, независимости отечества» [7].

Указ Николая II, касающийся добровольного вступления студентов вузов в ряды действующей армии, подтолкнул к активным действиям не только среднюю, но и начальную школу. Участие в войне молодого поколения зафиксировано во многих документах. Так, например, на страницах еженедельного иллюстрированного художественно-литературного журнала с карикатурами «Искры» регулярно размещались материалы, посвященные юным защитникам Отечества: «Малолетний герой разведчик, крестьянский мальчик с. Крестникова, Симбирского уезда, Василий Наумов, 12 лет, дважды ранен, награжден двумя Георгиевскими крестами, Георгиевской медалью и произведен в старшие унтер-офицеры» [6].

В армию, на фронт дети бежали практически из всех городов (Москвы, Санкт-Петербурга, Одессы, Киева, Екатеринбурга, Новгорода и др.), хуторов, деревень, сел и станиц. Старшие записывались добровольно, младшие бежали тайно. Бежали как поодиночке, так и группами. Только в сентябре 1914 года в одном Пскове жандармы сняли с поездов более 100 детей, едущих на фронт.

Разумеется, все это свидетельствовало о проявлении глубоких патриотических чувств русского юношества. Война призвала в очередной раз задуматься над вопросами воспитания подрастающего поколения. Необходимо было найти действенный способ создания благоприятной атмосферы, в которой дети могли бы внести посильную лепту в оказании помощи для своей Родины не на арене боевых действий, а в тылу. И дети были привлечены к активной, в некоторых случаях, даже самостоятельной помощи Родине. Подростки и дети провожали на фронт войска в дни массовой мобилизации, переписывались с солдатами, встречали первых раненых, помогали санитарным отрядам, в изготовлении и отправке на фронт подарков, в сборах в пользу раненых и инвалидов. Так, например, в Двинске был организован отряд санитаров, добровольцев из учащихся реального училища и

гимназии, помогавших при переноске раненых. В Киеве 50 учеников из 3-й мужской гимназии были привлечены, в свободное от занятий время, к уходу за ранеными в лазаретах старообрядческой общины и в двух больницах (Елизаветграде, Полтаве) [12].

Ярким примером детского патриотизма в России в годы Первой мировой войны стала трудовая помощь учащихся, которая проявилась в разнообразных формах: в обеспечении армии и населения продуктами питания, в оказании учебной помощи беднейшим ученикам гимназии, преимущественно тем из них, чьи семьи лишились своих кормильцев в войну и др.

Главное управление Землеустройства и Земледелия циркулярными распоряжениями от 28 июля, 2 августа и 9 октября 1914 года предложило Инспекторам сельского хозяйства и Губернским (Областным) Правительственным Агрономам, а также Директорам и Управляющим сельскохозяйственными учебными заведениями «принять живое участие в организации и осуществлении помощи семьям запасным и ратникам…, привлечь к общей работе в указанном направлении всех правительственных агрономических чинов, оказать содействие в этом патриотическом деле различным местным сельскохозяйственным учреждениям» [16]. Осенью 1914 года были созданы трудовые отряды для работы в хозяйствах воинов. 14 марта 1915 года Ведомство Земледелия даже вынесло решение о возможности «поступиться переводными экзаменами и изменением плана летних практических занятий с таким расчетом, чтобы часть учащих и учащихся имела возможность оказывать местному населению своевременную помощь в работе» [16].

В мае 1915 года общество «Народная помощь» приступило к организации добровольных дружин из учащихся средних учебных заведений для сельскохозяйственных работ и политической пропаганды. В «Примерном положении о трудовых дружинах учащихся», составленном Комиссией по внешкольному сельскохозяйственному образованию от 16 апреля 1916 года отмечается, что трудовые дружины учащихся «образуются для пополнения недостатка рабочих сил в сельском хозяйстве и предназначаются для трудовой помощи семьям воинов, а также для работы на огородах, устраиваемых с целью снабжения овощами войск и лазаретов, и для других земледельческих работ, как например, по уборке сена и урожаев» [16].

Учебные заведения, в состав которых входили трудовые дружины, активно сотрудничали с земскими, городскими и общественными учреждениями, а также с сельскохозяйственными учебными заведениями с целью определения места и времени работ, в которых могут принять участие чле-

ны дружины, решения вопросов, связанных с обеспечением учащихся продовольствием, помещениями для проживания во время выполнения сельскохозяйственных работ и т. д. Кроме того, сельскохозяйственные учебные заведения оказывали посильную помощь дружинникам в снабжении их необходимыми орудиями труда, инвентарем. Ученики старших классов этих заведений осуществляли техническое руководство работой дружин. Расходы на обучение членов дружин, а также оплату «приглашенных техников-руководителей» брал на себя Департамент Земледелия. Затраты на доставку учащихся к месту их работы, на обеспечение их продовольствием, на рабочую одежду и обувь, на орудия труда, на заработную плату руководителей и заведующих дружинами осуществлялись согласно распоряжению Министерства Народного Просвещения, за счет специальных средств учебных заведений, местных земств, благотворительных, общественных учреждений и частных лиц.

Труд учащихся мог осуществляться 1) в виде благотворительной помощи бедным и нуждающимся в рабочей силе семьям воинов, не имеющим средств для найма рабочих, и 2) для пополнения недостатка в рабочих силах в хозяйствах доходных, например, на пригородных огородах, в имениях и т.п.

Таким образом, с одной стороны, трудовые дружины способствовали решению проблемы недостатка рабочей силы, возникшей в результате того, что большинство взрослых было на войне, с другой – несли в себе образовательный потенциал – «реальные знания о почве, растениях и животных и вообще о сельской жизни оставляют отпечаток в душе на всю жизнь» [16].

Церковные школы тоже не остались в стороне от оказания помощи отчизне в военные годы. Святейшим Синодом 8-9 марта 1916 года за № 1704 было издано определение «О привлечении церковных школ к заготовке овощей для продовольствия войск». В данном документе были сформулированы основные правила участия церковных школ в трудовой помощи. «Училищный Совет при Св. Синоде поручает епархиальным училищным советам и уездным их отделениям располагать заведующих и учащихся церковных школ к устройству с 1916 года, при участии в работах учащихся, огородов с целью разведения необходимых для продовольствия войск капусты, свеклы, моркови и луку…Для осведомления с предстоящим делом заведующих и учащихся церковных школ, им рассылаются бесплатно через уездные отделения епархиальных училищных советов: 1) изданные Департаментом Земледелия брошюры: а) «Краткие указания по разведению огородных овощей» и б) «Сушка плодов и овощей в русской печи» (сост. Полевицкий), и 2) Условия поставки сушенных наквашенных овощей для

продовольствия войск» [16].

Высокая, как правило, производительность труда ученических дружин, недостаток рабочей силы в деревнях, особенно усилившийся после призыва в армию мужчин старших возрастов, многочисленные положительные отзывы сельского населения все более и более расширяли географические рамки создания добровольческих организаций по оказанию трудовой помощи. Так, осенью 1915 г. трудовые дружины существовали более чем в 20 губерниях и областях России. В весенне-летний период 1916 г. практически в каждой губернии европейской части России работали как минимум несколько сотен учащихся, объединенных в трудовые дружины.

Краеведческий материал, найденный нами в Государственном архиве Курской области показывает, что в городе Курске (в Курской учительской школе, I мужской гимназии, Мариинской гимназии) была создана и успешно функционировала система различных воспитательных мероприятий, имеющая в своей основе цель – формирование патриотических характеристик личности. Это были многочисленные пожертвования, участие в работе трудовых дружин во внеучебное время и др. Трудовые дружины школьников работали в летнее внеучебное время в 1915-1917 гг., в различных уездах Курской губернии: в д. Шелковка Обоянского уезда, в с. Клюква и д. Поповка Курского уезда и др. Гимназисты оказывали помощь отдельным семьям в уборке хлеба, выполняли другие сельскохозяйственные работы, занимались благоустройством населенных пунктов [4].

Росту трудовых дружин в немалой степени способствовала и широкая пропаганда их деятельности в центральных и местных газетах, в «Вестниках» губернских земств и «Известиях» Объединенного комитета земского и городского союзов, в печатных изданиях Министерства земледелия. Журналы «Вестник воспитания», «Журнал Министерства народного просвещения», «Русская школа», «Школа и жизнь» и др. часто на своих страницах публиковали материалы о деятельности трудовых отрядов, об их помощи местному населению в сельскохозяйственных работах.

Интересен опыт учебной трудовой помощи в годы Первой мировой войны, на примере Екатеринодарской 1-й мужской гимназии. Так, 13 ноября 1914 года состоялось заседание педагогического Совета гимназии, где был рассмотрен циркуляр Попечителя кавказского учебного округа об организации школою «школьной трудовой помощи». Для решения этой задачи был организован и введен в деятельность с 7 декабря 1914 года «Кружок репетиторов» под руководством преподавателя Николая Преображенского. Кружок был создан для беднейших учеников младших классов гимназии.

Репетиторами для них стали ученики старших (с пятого по восьмой) классов. При отборе репетиторов говорилось о характере деятельности кружка, его ценности в жизни школы, особенно подчеркивался тот факт, что кружок «особо важен в настоящее тяжелое время, лишившее многих детей заботы своих родителей и воспитателей» [13].

Целью «Кружка репетиторов» было оказаниие учебной помощи беднейшим ученикам гимназии и преимущественно тем из них, чьи семьи лишились своих кормильцев в войну. Помощь членов кружка состояла в занятиях с неуспевающими; снабжении учеников учебными пособиями и письменными принадлежностями; при позволении средств, оказание денежной помощи, которая обязательно была связана с учебными интересами учеников.

Подводя итог сказанному, хочется отметить, что в понятие «патриотизм» входит любовь к Родине, преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам и готовность, вплоть до самопожертвования, к его защите. Очевидно, что способность к служению своему Отечеству как раз и воплощается в его наиболее деятельностной и альтруистической форме – добровольчестве.

Соответственно феномен добровольчества в контексте патриотизма можно рассматривать как высшее проявление гражданско-патриотической составляющей нравственной сферы личности.

На наш взгляд, описанный фактический материал, теоретические положения и выводы об основных формах добровольческой деятельности школьников в России второй половины XIX – начала XX вв. в настоящее время могут быть использованы федеральными и региональными органами законодательной и исполнительной власти при разработке и осуществлении молодежной политики, при разработке программ патриотического воспитания учащейся молодежи.

Литература

1. *Беленцов С.И.* Взаимоотношения школы и семьи на рубеже XIX – XX вв.: взаимодействие или взаимные претензии // Народное образование. – 2005. – №2. – С. 185.

2. *Беленцов С.И.* Радикализм учащейся молодежи: взгляд в историю // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 76-84.

3. *Белинский В.Г.* Избранное /В. Г. Белинский// Сост. Е. Ю. Тихонова. Ин-т общественной мысли. М.: РОССПЭН, 2010. – С.233.

4. *Гако О.* возмещении расходов по организации трудовых дружин. – 23.08.1916 – 5.5 1917. –Ф. 185 Оп. 1 ед. хр. 496.

5. *Гарф Ф.* 102. Оп. 233. Ч. 13. Д. 1800. Вовлечение подростков в организации.

6. Дети в тылу и на фронте // Иллюстративный художественно-литературный журнал с карикатурами «Искры». – 1915. – №28. – С. 223-224.

7. *Джунковская Е.В.* Война и воспитание. – Спб.: Тов-во. М.О. Вольф, 1915. – 14 с.

8. *Каптерев П. Ф.* История русской педагогики. 2-е изд. Пг., 1915. – С.676.

9. *Корнетов Г. Б.* Гуманистическое образование: традиции и перспективы. – М.: ИТПиМИОРАО, 1993. – С. 135.

10. РГИА Ф. 733. Ин. оп. 229. Д. 1. Циркуляры Департамента Народного Просвещения по разряду средних учебных заведений 1875-1917.

11. *Розанов В. В.* Собрание сочинений. Во дворе язычников / Под общ. ред. А. Н. Николюкина. – М.: Республика, 1999. – С. 329-331.

12. *Роков Г.* Из жизни средней школы // Вестник воспитания. – 1914. – № 6. – С. 76-77.

13. *Рудольф Н.Ф.* Школьная трудовая помощь. Тифлис, 1916. – С.19-30.

14. *Русаков В.* Детские майские союзы для охраны птиц и покровительства животным. Спб.: Тип. М.О. Вольф, 1903. – 48 с.

15. *Рыбаков А.* В Идеи патриотизма в ретроспективе отечественной научной мысли [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.science-education.ru/(дата обращения 13.02.2014).

16. Трудовые дружины и их устройство. Петроград: Тип. В. Киршбаума, 1916. – 36 с.

РЕЦЕНЗИЯ НА КНИГУ:

ЛУКАЦКИЙ М.А «ОПИСАТЕЛЬНАЯ, ОБЪЯСНИТЕЛЬНАЯ И ПРЕДСКАЗАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИИ СОВРЕМЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ»

М.: ФГНУ ИТИП РАО, 2013.

Л.М. Сидон

Монография посвящена рассмотрению вопросов, связанных с реализацией педагогической наукой функций описания и объяснения образовательной реальности, а также предсказания изменений в ней. Особенности осуществления этих функций проанализированы и интерпретированы на материале историко-педагогических и экспериментальных педагогических исследований. Большой интерес представляет рассмотрение историко-педагогического исследования как одного из направлений исторического поиска, проведенное автором на основе анализа сущности и методологии исторического познания. Ценность представленной монографии определяется также обширным и детальным исследованием генезиса педагогики в зеркале философии науки, вопросов научно-педагогической рациональности и критериев научности педагогического знания, а также структуры научно-педагогической теории.

Актуальность рассматриваемой в книге проблематики связана, прежде всего, с тем, что в настоящее время педагогическая наука стремительно меняет свой теоретический и категориально-понятийный остов. Именно поэтому значимым становится обоснование

методологических стандартов научности, которым должно соответствовать современное педагогическое знание, тем более что сегодня в педагогике доминирующей является точка зрения, согласно которой стандарты научности трактуются как изменяющиеся ценностные представления и нормативы, а не как принятые раз и навсегда установления.

Как известно, любая научно-исследовательская деятельность, включает два уровня — предметный, когда она направлена на познание каких-либо педагогических явлений, и рефлексивный, когда она направлена на самое себя. На первом устанавливаются данные, выдвигаются гипотезы, строятся теории. Целью рефлексии является анализ самих этих результатов, выявление степени их достоверности, надежности, обоснованности и т. д Педагогическое научное познание как сложный социокультурный феномен неоднократно становился предметом рефлексивного осмысления и анализа, однако, многие аспекты этого феномена продолжают оставаться и в настоящее время малоисследованными. Взгляд педагогики на себя — это одно из необходимых условий ее дальнейшего развития. Актуальность и значимость рассматриваемой монографии определяется тем, что она направлена на изучение недостаточно осмысленных вопросов, касающихся общих закономерностей и тенденций развития научно-педагогического познания.

ИНФОРМАЦИЯ О ЮБИЛЕЙНОМ МЕРОПРИЯТИИ, ПОСВЯЩЕННОМ 70-ЛЕТИЮ ИНСТИТУТА ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИЯ

г. Москва 28 мая 2014 года

На Конференции 28.05.2014 г., посвященной 70-летию Института теории и истории педагогики Российской академии образования, присутствовало 284 человека, в том числе из 15 регионов Российской Федерации и зарубежных стран, в частности, из Гонконга, Канады, Австралии, Казахстана. В рамках Конференции участникам были представлены наиболее значимые юбилейные и периодические научные издания, озвучены актуальные направления развития Института.

В ходе мероприятия выступило более 50 человек; в докладах выступающих прозвучали приветствия и поздравления, были вручены поздравительные адреса от Совета Федерации, Государственной Думы, РАН, РАО, научных, общественных и образовательных организаций. Нас поздравили практически все педагогические вузы страны, гуманитарные факультеты классических университетов, колледжи, школы, ряд региональных органов управления образованием, АПН и ряд научных и образовательных организаций, в т.ч. Казахстана, Украины и др. стран СНГ.

Сотрудникам Института вручены награды и благодарности от Министерства образования и науки РФ, Комитета по образованию Государственной Думы, Главы Российского Императорского Дома, Международного общества «Знание», Российского педагогического собрания, Московской Торгово-Промышленной Палаты и др.

На мероприятии присутствовали ветераны Института, дети и супруги наших известных ученых М.Н. Скаткина, П.Р. Атутова, И.Я. Лернера, А.М. Новикова и др.

В торжественной обстановке Президент РАО Людмила Алексеевна Вербицкая поздравила с юбилеем ведущего ученого Института, родоначальника научной школы отечественной сравнительной педагогики – Вульфсона Бориса Львовича.

Для присутствующих прозвучали музыкальные произведения в исполнении Л.Исаевой, Н.Шеффера, Н.Рябухи, Р. Краснова, трио «Реликт».

Музыкальные приветствия подготовили студенты факультета культуры

и музыкального искусства МГГУ им. М.А.Шолохова, Коломенского аграрного колледжа.

По итогам мероприятия: 1) нашему Институту предложены библиотеки и архивные материалы нескольких известных ученых Академии; 2) последующие два дня с приехавшими коллегами и партнерами из регионов мы расширяли вопросы дальнейшего взаимодействия и сотрудничества.

Столь значимое для Института мероприятие активизировало наши контакты, мы получаем много слов благодарности от наших соратников и партнеров, предложения о новых формах научного сотрудничества, практического взаимодействия, усилилось внимание к нашим научным и периодическим изданиям.

Коллектив Института благодарит всех участников юбилейного торжества, всех тех, кто направил нам свои приветствия и поздравления!

Особая благодарность руководству Российской академии образования и лично Президенту Академии Людмиле Алексеевне Вербицкой за поддержку празднования юбилея Института, руководству Центрального Дома ученых, в стенах которого состоялось наше торжество, в лице Виктора Степановича Шкаровского, Фонду поддержки и развития образования, творчества, культуры и лично Елене Валерьевне Баяхчян, оказавшей серьезное содействие в проведении мероприятия и организации чудесного творческого подарка в исполнении известных музыкантов!

ЮБИЛЕЙ МИХАИЛА ЛЬВОВИЧА ЛЕВИЦКОГО!

М.Л. Левицкий

27 июля 2014 г. - 70 лет видному ученому и деятелю образования, академику Российской академии образования, доктору педагогических наук, профессору Михаилу Львовичу Левицкому.

М.Л. Левицкий встречает свой юбилей, занимая ответственные посты и активно влияя на развитие педагогической науки и высшее профессиональное образование. Он академик–секретарь Отделения философии образования и теоретической педагогики Российской академии образования и директор Института менеджмента, заведующий кафедрой экономики и менеджмента Московского городского педагогического университета.

Профессиональное образование и начало профессионального пути Михаила Львовича были связаны с инженерной деятельностью в сфере электронно-вычислительной техники. В 1975 году он защищает диссертацию на соискание ученой степени кандидата экономических наук. В 1978 г. М.Л. Левицкий возглавляет проблемную лабораторию социально–экономических исследований в Московском государственном педагогическом институте им. В.И. Ленина. Позднее Михаил Львович возглавил кафедру экономической теории и находился на этой должности до 1998 года.

В 1985 году М.Л. Левицкий защищает диссертацию на соискание степени доктора педагогических наук по проблемам теории и методологии управления воспроизводством педагогических кадров. **Подготовка и защита диссертации по этой междисциплинарной проблеме происходила в НИИ общей педагогики АПН СССР.** Михаил Львович с большой теплотой и признательностью вспоминает тех ученых, которые оказали ему тогда профессиональную помощь и человеческую поддержку – директора Института Зою Алексеевну Малькову, заместителя директора по научной деятельности Николая Дмитриевича Никандрова, руководителей лабораторий Володара Викторовича Краевского и Бориса Семеновича Гершунского, в лаборатории которого вел подготовку диссертации М.Л. Левицкий.

С начала 90–х гг. ученый становится очень востребованным как признанный специалист в сфере экономики образования. М.Л. Левицкий являлся советником по экономике министров образования РФ Э.Д. Днепрова и Е.В. Ткаченко, а также руководителя Комитета по образованию Правительства Москвы Л.П. Кезиной. На протяжении пяти лет М.Л. Левицкий был членом Экспертного совета по экономике образования Комитета по образованию Государственной думы РФ.

С 1998 г. и по настоящее время М.Л. Левицкий плодотворно работает в Московском городском педагогическом университете, он был основателем и деканом экономического факультета МГПУ, который ныне преобразован в Институт менеджмента.

За эти годы М.Л. Левицким в университете создана научная школа менеджмента в системе образования и разработана педагогическая технология обучения в форме экстерната.

Среди коллектива сотрудников и студентов института Михаил Львович пользуется искренним уважением и авторитетом как настоящий лидер, крупный ученый, известный специалист по проблемам экономики и управления образованием.

В 1992 г. М.Л. Левицкого избирают членом–корреспондентом, а в 2004г. – действительным членом РАО. С 2008 г. Михаил Львович неоднократно избирается академиком–секретарем Отделения философии образования и теоретической педагогики Академии образования. Такое постоянство в выборе среди членов Отделения не случайно. Характеризуя деятельность М.Л. Левицкого на посту академика–секретаря, важно подчеркнуть его внимание ко всем членам Отделения, дар координировать работу Отделения с другими отделениями, мудрость в решении сложных вопросов, редкое умение объединять вокруг себя ученых, исследовательские коллективы, нацеливать их на плодотворный творческий поиск, добиваться необходимых результатов. Михаил Львович – активный участник процессов взаимодействия РАО с руководящими структурами, подготовки докладов и отчетов Академии о состоянии исследований в области педагогических наук в РФ. И еще Михаилу Львовичу присуще неизменно доброжелательное отношение к людям и неиссякаемое чувство юмора.

За свою многогранную научную, преподавательскую, организационно-управленческую и общественную деятельность в 2011 г. М.Л. Левицкий был удостоен Премии Правительства РФ в области образования «за научно-практическую разработку системы выявления и поддержки интеллектуально одаренных детей». Так же М.Л. Левицкий удостоен званий «Почётный работник высшего профессионального образования РФ», «Заслуженный работник высшей школы РФ» и высшей награды РАО – Золотой медали «За достижения в науке». О международном признании трудов М.Л. Левицкого свидетельствует присуждение ему в 2004 г. звания DBA - Доктор делового администрирования в Университете бизнес-администрирования Сан–Франциско (США).

Поздравляем дорогого Михаила Львовича Левицкого с юбилеем и от всего сердца желаем крепкого здоровья, творческого долголетия, счастья и благополучия!

Коллектив Института теории и истории педагогики. Редакционный совет и редакционная коллегия журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»

АБДУСАЛАМУ АБДУЛКЕРИМОВИЧУ ГУСЕЙНОВУ ИСПОЛНИЛОСЬ 75 ЛЕТ!

А.А. Гусейнов

Несколько поколений учёных-специалистов по гуманитарным наукам не представляют своей деятельности без постоянного обращения к текстам, содержащим удивительно современные, глубокие и разносторонние идеи замечательного философа А.А. Гусейнова.

В жизни и творчестве ученого преломилась вся духовно-нравственная атмосфера российского государства и общества середины прошлого – начала нынешнего столетия. На протяжении десятилетий научные труды, созданные юбиляром, не только отвечали вызовам времени, но и обращали к современникам непростые вопросы. Так постоянно рождался и воплощался мудрый взаимообогащающий диалог ученого с жизнью, а в этом и кроется счастье научного поиска.

Жизнь учёного и гражданина является примером научного служения, воплощения талантливых мыслей в ткань человеческого бытия, стремления к «золотому правилу нравственности», слово о которой учёный нёсет людям всю свою жизнь. И в благодарность за этот душевный и научный дар – получение в качестве награды от жизни новых замечательных идей, находящих свое воплощение в книгах, статьях, выступлениях. Пусть продлится этот диалог еще многая лета!

Редсовет и редколлегия журнала «Отечественная и зарубежная педагогика»

Введенский Вадим Николаевич – д-р педагогических наук, профессор Белгородского государственного института искусств и культуры
E-mail: *vvedenskij@yandex.ru*

Иванова Светлана Вениаминовна – д-р философских наук, профессор, директор ФГНУ ИТИП РАО, главный редактор журналов «Отечественная и зарубежная педагогика», «Ценности и смыслы».
E-mail: *isv2005@list.ru*

Креденец Неля Дмитриевна – директор колледжа легкой промышленности, г. Львов, Украина
E-mail: *ldtlp@mail.lviv.ua*

Литвин Андрей Викторович – д-р педагогических наук, старший научный сотрудник, заведующий отделом профессионально-практической подготовки Львовского научно-практического Центра Института профессионально-технического образования НАПН Украины
E-mail: *alytvyn@rambler.ru*

Ломакина Татьяна Юрьевна – д-р педагогических наук, профессор, зав. лабораторией теории непрерывного образования, директор Национального ЮНЕСКО/ЮНИВОК Центра в РФ

Орешкина Анна Константиновна – д-р педагогических наук, зав. лабораторией методологии образовательного пространства ФГНУ ИТИП РАО
E-mail: *akoreshkina@mail.ru*

Осипов ПетрНиколаевич – д-р педагогических наук, профессор кафедры инженерной педагогики и психологии Казанского национального исследовательского технологического университета
E-mail: *posipov@rambler.ru*

Рубцова Надежда Евгеньевна – канд. психологических наук, доцент, ученый секретарь Экспертного совета по работе экспериментальных площадок РАО при Президиуме РАО
E-mail: *es2013.rao@mail.ru*

Руденко Лариса Анатольевна – канд. педагогических наук , старший научный сотрудник, зав. отделом практической психологии Львовского научно-практического центра Института профессионально-технического

образования Национальной Академии пед.наук Украины
E-mail: *larudenko@rambler.ru*

Руденченко Алла Андреевна – канд. педагогических наук ,доцент кафедры изобразительного искусства и дизайна Института искусств Киевского университета имени Бориса Гринченка, член Союза дизайнеров Украины

Сидон Л.М. – канд.педагогических наук, старший научный сотрудник ФГНУ ИТИП РАО

Сергеева Марина Георгиевна – канд. педагогических наук, доцент , старший научный сотрудник лаборатории теории непрерывного образования ИТИП РАО
E-mail: *sergeeva198262@mail.ru*

Слипчишина Лидия Васильевна – канд. педагогических наук, старший научный сотрудник Львовского научно-практического центра Института профессионально-технического образования Национальной Академии пед. наук Украины
E-mail: *Lida.slipchyshyn@gmail.com*

Супрунова Людмила Леонидовна – д-р педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Пятигорский государственный лингвистический университет»
E-mail: *vedasup@mail.ru*

Тарасова Надежда Владимировна – преподаватель кафедры коммуникологии и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Юго-Западный государственный университет», соискатель специальности 13.00.01 «Общая педагогика. История педагогики и образования»
E-mail: *nadia-79@bk.ru*

Шаповалова Ирина Александровна – д-р педагогических наук, профессор, зам. Председателя Экспертного совета по работе экспериментальных площадок при Президиуме РАО
E-mail: *es2013.rao@mail.ru*

Шульдова Светлана Георгиевна – канд. технических наук, зав. кафедрой информационных технологий и высшей математики Минского института управления
E-mail: *svetlanash@tut.by*

Svetlana V. Ivanova

On the Present State of the System of Continuing Education in the Business Sphere

Annotation

The system of continuing education concerning the postgraduate raising of qualification in the field of production and business is considered in the article. It is demonstrated that in the absence of systemic state solutions and in the case of the withdrawal of the government from the system of advanced training, the state system of improvement of qualification and staff training weakens. However, the corporate training system gets its independent development. The necessity of interaction of corporate training with the system of vocational education is substantiated and the forms and paths of effective interaction are presented.

Keywords: staff advanced training in the field of production and business, system of vocational education, continuing education.

Автор

Ключевые слова:

Ключевые слова:

Irina A. Shapovalova, Nadezhda E. Rubtsova

Renovation Prospects of Domestic Education: Research Programs of Experimental Platforms of the Russian Academy of Education (RAE)

Annotation

The research programs of experimental platforms of the Russian Academy of Education (RAE) are presented in the article. It is substantiated that the implementation of actually significant tested results of the research activity of experimental platforms of the RAE in pedagogical practice is an effective resource of innovative development of education. The important role of the Expert Council for the Experimental Platforms of the RAE is emphasized.

Keywords: experimental work, experimental platform, innovative development

Nelya D. Kredenets

Theories of Management of Labour Activity: Pedagogical Context

Annotation

The theoretical bases of management of human activity are highlighted in the article. The possibilities of applying of theories of industrial management in the field of pedagogical processes are considered. The role of the human factor in

the organization of the educational process is revealed and the significance of competency reorientation of preparation of specialists is shown.
Keywords: X and Y theories of management, human factor, competence-oriented training, professional competence, extensification, intensification of production.

Anna K. Oreshkina

Development of Scientific Schools as a Mechanism of Optimization of Educational Space of the System of Continuous Education

Annotation

The mechanism of development of educational space of the system of continuous education from the position of activity of the "Professional Pedagogy-Theory of Continuous Education" scientific school of academicians of the Russian Academy of Education and Honoured Scientists of the Russian Federation – Sergey Y. Batyshev and Alexander M. Novikov is presented in the article.
Keywords: scientific school, theory of continuous education, vocational pedagogy.
Pyotr N. Osipov

Pedagogue by Education – Pedagogue by Vocation

Annotation

The author recalls direct meetings with the academician of the Russian Academy of Education Alexander M. Novikov, talks about his professional and creative career, describes the most significant scientific works of academician. The significant contribution of Alexander M. Novikov to the development of vocational pedagogy of our country is emphasized.
Keywords: pedagogue, scientist, vocational pedagogy, scientific works.

Larisa A. Rudenko

Formation of Communicative Culture of Future Specialists in the Context of Innovative Educational Activity

Annotation

The possibility of enhancing the quality of future specialists' training at professional educational institutions by forming specialists' communicative culture in terms of innovative educational activity.
Keywords: vocational education, future specialists, innovative educational activity, communicative culture.

Alla A. Rudenchenko

Ethno-Design. Organizational and Pedagogical Conditions of Design of Creative Educational Environment of Higher Art Educational Institutions

Annotation

The actual problems of ethno-design use as a form of creative art-project activities, which is based on the artistic origins of folk art and contemporary design and which has great training and upbringing possibilities, are presented in the article.
Keywords: ethno-design, talented students, the design-education, training.

Marina G. Sergeeva

Conceptual Provisions of Development of Continuous Economics Education in the System of Vocational Education

Annotation

The conceptual provisions reflecting the changes taking place in the labour-market and new requirements for the specialist training, mechanism of interaction between the labour-market and educational services are presented in the article. Also the competence model of graduate vocational educational institution which coincides with the elaborated structure of the economics competence and the principle of economics competence are presented.
Keywords: preparing competitive specialist, labour-market, educational services market, economics competences, levels of economics education.

LidiaV. Slipchishina

Integration of Professions as an Effective Mechanism of Adaptation to the Labour-Market Changes

Annotation

The Reasonings concerning integration of professions as adaptation mechanism to the potential changes at the labour-market are expounded in the article. It is shown that strategies of adaptive type enable to decide contradictions arising up between the modern requirements to the specialist and quality of his real education. The role of educational establishments in this process consists of that in the conditions of instability in professional activity a future specialist could develop within the framework of possibilities corridor, created for this purpose by society, using creative potential.

Keywords: specialist, adaptation, labour-market, integration of professions, creative activity.

Lyudmila L. Suprunova

Multicultural Education as an Important Direction of the Modernization of Education in Post-Industrial Society

Annotation

The high significance of the idea of multicultural education in the modernization of the Russian general education and higher education is shown in the article. The theoretical and methodological foundations of multicultural education on an example of domestic and foreign research are analyzed. The results of experimental work on the example of general education school No. 12 of Pyatigorsk (city in the Stavropol region of Russia), in which the children of 14 nationalities study are presented in the article.

Keywords: multicultural education, multiculturalism, spiritual and moral culture.

Nadezhda V. Tarasova

Pedagogical Experience of Voluntary Activity of Pupils in Russia in the Second Half of the XIX – Beginning of the XX Centuries[1]

Annotation

The problem of patriotic education of youth through the implementation of the voluntary activity is considered in the article. The historical and pedagogical analysis of the main forms of voluntary activity of students in Russia in the end of the XIX – beginning of the XX centuries is analyzed. The environmentally friendly (ecological) children unions (the idea of the protection of birds and animals as a prototype of protection neighbour), labour aid and charity during the war years (the idea of mercy, creative activity).

Keywords: patriotic education, youth, volunteering, volunteering form.

[1] The study was sponsored by the Russian Humanitarian Scientific Fund within the frame of research project "Volunteering as a Means of Patriotic Upbringing of Schoolchildren in Russia in the second half of the XIX – beginning of the XX centuries". No. 12-36-01352, type - a2

Summary

Vadim N. Vvedensky, Tatyana Yu. Lomakina

Scientific Heritage of Alexander M. Novikov

Annotation

The contribution of Alexander M. Novikov (Academician of the Russian Academy of Education, Doctor of Pedagogical Sciences, Professor) in development of methodology and vocational pedagogy is revealed in the article. The possibility of use of the grounds and structure of methodology in various activities is shown.
Keywords: Structure, types of activities, methodological foundations, vocational education, principles.

Svetlana G. Shuldava

Analysis of Requirements for the Information Competence of Higher Education Institution Graduate Student in Economics

Annotation

The notations of Information Competency and Information Competence are considered in the article. The requirements for information competencies of specialists in economics for the labour market are analyzed. The compliance of information competence of the graduates in economics formed by the educational standards of first stage of higher education with IT-requirements for specialists in the labour market is investigated.
Keywords: competence approach, information competence, IT-requirements, computer information technology, office technology, PC-user.

The Authors

Vadim N. Vvedensky – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Belgorod State Institute of Arts and Culture
E-mail: vvedenskij@yandex.ru

Nelya D. Kredenets – Director, Light Industry College, Lviv, Ukraine
E-mail: ldtlp@mail.lviv.ua
Andrey V. Litvin – Sc.D. (Pedagogy), Senior Researcher, Head of the Department of Vocational and Practical Training, Lviv Scientific and Practical Center of the Institute of Vocational-Technical Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
E-mail: alytvyn@rambler.ru

Tatiana Yu. Lomakina – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Head of the Laboratory of Theory of Continuing Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE), Director of the UNESCO National Center/UNEVOC in the Russian Federation.
E-mail: lomakina@itiprao.ru

Anna K. Oreshkina – Sc.D. (Pedagogy), Associate Professor, Head of the Laboratory of Methodology of Educational Space, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE).
E-mail: oreshkina@itiprao.ru
Pyotr N. Osipov – Sc.D. (Pedagogy), Professor of the Chair of Engineering Pedagogy and Psychology, Kazan National Research Technological University
E-mail: posipov@rambler.ru

Nadezhda E. Rubtsova – Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Scientific Secretary of the Expert Council for Experimental Platforms, Presidium of the Russian Academy of Education
E-mail: es2013.rao@mail.ru

Larisa A. Rudenko – Ph.D. (Psychology), Senior Researcher, Head of the Department of Practical Psychology, Lviv Scientific and Practical Center of the Institute of Vocational-Technical Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
E-mail: larudenko@rambler.ru

Alla A. Rudenchenko – Ph.D. (Psychology), Associate Professor of the Art and Design Institute of Kiev Institute of Arts University named after Boris Grinchenko, Member of the Union of Designers of Ukraine

Marina G. Sergeeva – Ph.D. (Psychology), Associate Professor, Senior Researcher, Laboratory of Theory of Continuing Education, Institute for Theory and History of Pedagogy of the Russian Academy of Education (ITHP RAE)
E-mail: sergeeva198262@mail.ru

Lidia V. Slipchishina – Ph.D. (Psychology), Senior Researcher of the Lviv Scientific and Practical Center of the Institute of Vocational-Technical Education, National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine
E-mail: Lida.slipchyshyn@gmail.com

Lyudmila L. Suprunova – Sc.D. (Pedagogy), Professor of the Chair of Pedagogy, Pyatigorsk State Linguistic University
E-mail: vedasup@mail.ru

Nadezhda V. Tarasova – Lecturer, Chair of Communicology and Psychology, Federal State Budget Educational Institution of Higher vocational Education of the Southwest State University, Ph.D. Applicant for 13.00.01 Specialty (General Pedagogy. History of Pedagogy and Education)
E-mail: nadia-79@bk.ru
Irina A. Shapovalova – Sc.D. (Pedagogy), Professor, Deputy Chairman of the Expert Council for Experimental Platforms, Presidium of the Russian Academy of Education
E-mail: es2013.rao@mail.ru

Svetlana G. Shuldava – Ph.D., (Technical Sciences), Head of the Chair of Information Technologies and Higher Mathematics of Minsk Institute of Management
E-mail: svetlanash@tut.by

Для публикации принимаются авторские материалы – научные (практические) статьи, обзоры (обзорные статьи), рецензии, соответствующие тематике журнала.

Общие требования

В редакцию направляются материалы на бумажном носителе с личной подписью автора (почтой) и в электронном виде (по электронной почте) на русском языке. Материал предоставляется в текстовом редакторе MicrosoftWord . Встроенные в текст иллюстрации предоставляются в виде отдельных файлов (не сгруппированными). Сноски размещаются в [квадратных скобках] в тексте. Нумерация соответствует списку литературы, расположенному в конце статьи в алфавитном порядке. Примечания и комментарии оформляются (круглыми скобками) и размещаются в конце статьи перед списком литературы. Объем авторского оригинала не должен превышать 1 авторского листа (40 тыс.знаков, включая пробелы), или 30 машинописных страниц формата А4, размер шрифта 14, гарнитура TimesNewRoman, интервал 1,5, выравнивание по ширине, абзац выделяется красной строкой 1,25 см.

К материалу прилагается аннотация объемом не более 600 знаков и ключевые слова на русском и английском языках, отдельными файлами фотография автора в формате JPG или PDF, краткая информация об авторе на русском языке, с указанием контактного телефона или e-mail. На английском языке необходимо указать ФИО автора, название статьи, место работы и должность.

Автор отвечает за достоверность сведений, точность цитирования и ссылок на официальные документы и другие источники.

Адрес редакции: 129626, г. Москва, ул.Павла Корчагина, д.7
E-mail: redactor@itiprao.ru
Тел (495) 683-09-55, (495) 683-85-95

***

Примечание. Статьи, подготовленные аспирантами, соискателями ученой степени кандидата наук, принимаются к рассмотрению только при наличии письменной рекомендации научного руководителя (заведующего кафедрой).

Журнал не выплачивает гонорар и не взимает плату за публикацию.

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ НАУЧНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ "ИНСТИТУТ ТЕОРИИ И ИСТОРИИ ПЕДАГОГИКИ" РОССИЙСКОЙ АКАДЕМИИ ОБРАЗОВАНИИ (ФГНУ ИТИП РАО)

В ФГНУ«Институт теории и истории педагогики РАО» в качестве дополнительных услуг можно депонировать научную работу.

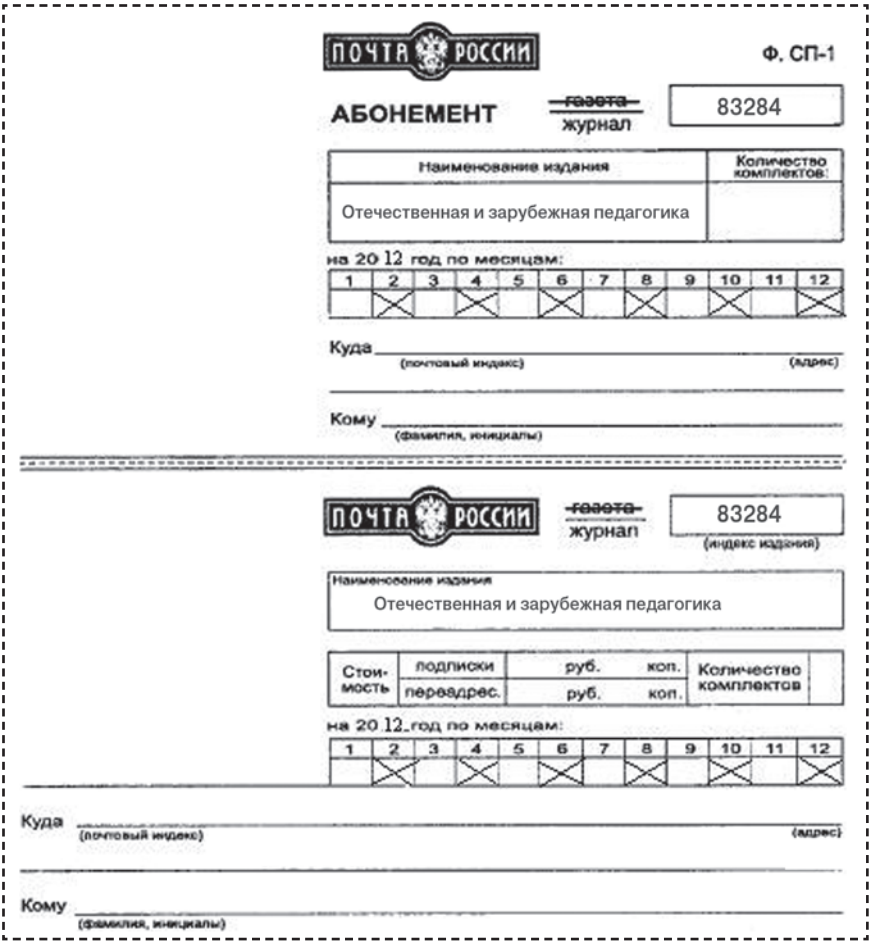
По вопросам депонирования обращаться по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д. 7.
Тел.: (495) 683–85–95. Овчинников Анатолий Владимирович.

ПОДПИСКА НА ЖУРНАЛ
«Отечественная и зарубежная педагогика»

осуществляется в любом почтовом отделении
через каталог Роспечати «Газеты. Журналы».

Подписной индекс **83284**

Оформить подписку на электронную версию журнала можно в Научной электронной библиотеке
www.elibrary.ru
Приобрести журнал можно по адресу:
129626, г. Москва, ул. Павла Корчагина, д.7.
Тел. (495) 683-09-55



ПОЧТА РОССИИ Ф. СП-1

АБОНЕМЕНТ ~~газета~~ журнал 83284

Наименование издания	Количество комплектов
Отечественная и зарубежная педагогика	

на 20 12 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X

Куда _____ (почтовый индекс) (адрес)

Кому _____ (фамилия, инициалы)

ПОЧТА РОССИИ ~~газета~~ журнал 83284 (индекс издания)

Наименование издания
Отечественная и зарубежная педагогика

Стоимость	подписки	руб.	коп.	Количество комплектов	
	переадрес.	руб.	коп.		

на 20 12 год по месяцам:

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	X		X		X		X		X		X

Куда _____ (почтовый индекс) (адрес)

Кому _____ (фамилия, инициалы)