Новосибирский государственный аграрный университет

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

2017. Т. 7. №4

ВСЕРОССИЙСКИЙ НАУЧНЫЙ ЖУРНАЛ

С. И. Черных
главный редактор,
доктор философских наук,
доцент

Н. В. Наливайко
заместитель главного редактора,
доктор философских наук, профессор

В. И. Панарин
ученый секретарь,
доктор философских наук, доцент

Редакционная коллегия

Э. А. Афонин	доктор социологических наук, профессор, академик Украинской технологической академии, президент Украинского общества содействия социальным инновациям *(Киев, Украина)*
Т. А. Арташкина	доктор философских наук, кандидат педагогических наук, профессор, ФГАОУ ВО «Дальневосточный федеральный университет» *(Владивосток, Российская Федерация)*
К. К. Бегалинова	доктор философских наук, профессор, НАО «Казахский национальный исследовательский технический университет им. К. И. Сатпаева» *(Алматы, Казахстан)*
Р. В. Гурина	доктор педагогических наук, профессор, ФГБОУ ВО «Ульяновский государственный университет» *(Ульяновск, Российская Федерация)*
А. С. Денисов	доктор технических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» *(Новосибирск Российская Федерация)*
А. Ш. Иргашев	доктор ветеринарных наук, профессор, первый проректор – проректор по учебной работе, Кыргызский национальный аграрный университет им. К. И. Скрябина *(Бишкек, Кыргызстан)*
Эдгар О. Клозе	доктор естественных наук, профессор, член Европейской академии естественных наук *(Берлин, Германия)*
Стефан Константчак	доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой этики, институт философии, Зеленогурский университет *(Зелена-Гура, Польша)*
В. И. Кудашов	доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет» *(Красноярск, Российская Федерация)*
К. Г. Кязимов	доктор педагогических наук, профессор ОУП ВО «Академия труда и социальных отношений» *(Москва, Российская Федерация)*
Перикл Павлидис	кандидат философских наук, ассистент-профессор, преподаватель Салоникийского университета им. Аристотеля *(Салоники, Греция)*
Т. С. Панина	доктор педагогических наук, профессор, руководитель Института дополнительного профессионального образования (Центр) ФГБОУ ВО «Кузбасский государственный технический университет им. Т. Ф. Горбачева» *(Кемерово, Российская Федерация)*

Учредитель:
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет».

Журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций ПИ № ФС77–45179 от 18 мая 2011 г.

© НГАУ, 2017
Все права защищены

Решением Президиума ВАК Минобрнауки РФ № 13-6518 от 01.12.2015 г. журнал включен в перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней кандидата и доктора наук (№ 1089, 2015).

Журнал размещен в Научной электронной библиотеке и включен в базу данных «Российский индекс научного цитирования» (РИНЦ).

Журнал включен в международные базы данных периодических изданий Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing и ERIH PLUS.

В. И. Паршиков	доктор философских наук, профессор, проректор – директор Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» *(Новосибирск, Российская Федерация)*
Надежда Пелцова	доктор философских наук, профессор, Карлов университет *(Прага, Чехия)*
Н. Н. Савина	доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии, проректор по научной работе, НОУ ВПО «Новосибирский гуманитарный институт» *(Новосибирск, Российская Федерация)*
Р. К. Серёжникова	доктор педагогических наук, профессор, Калужский государственный университет им. К.Э. Циолковского *(Калуга, Российская Федерация)*
О. Н. Смолин	доктор философских наук, профессор, член-корреспондент РАО, заместитель председателя Комитета по образованию Государственной Думы РФ *(Москва, Российская Федерация)*
Е. В. Ткаченко	доктор химических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО *(Москва, Российская Федерация)*
Я. С. Турбовской	доктор педагогических наук, профессор, академик АПСН, ФГБНУ «Институт стратегии развития образования» РАО (*Москва, Российская Федерация*)
Е. В. Ушакова	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России *(Барнаул, Российская Федерация)*
В. В. Целищев	доктор философских наук, профессор, директор ФГБУН «Институт философии и права» СО РАН *(Новосибирск, Российская Федерация)*
А. Н. Чумаков	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова», ФГБОУ ВО «Финансовый университет при Правительстве РФ», ФГБУН «Институт философии» РАН, первый вице-президент РФО (*Москва, Российская Федерация*)
Н. П. Чупахин	доктор философских наук, профессор, ФГБОУ ВО «Томский государственный педагогический университет» (*Томск, Российская Федерация*)
А. В. Шинделов	кандидат технических наук, доцент, проректор по международным связям ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» *(Новосибирск, Российская Федерация)*
В. Э. Штейнберг	доктор педагогических наук, профессор ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» *(Уфа, Российская Федерация)*

СОДЕРЖАНИЕ

Слово редактора 1339

Раздел I. ФИЛОСОФИЯ

Кудашов В. И. (*Красноярск, Российская Федерация*). Перспективы управления российским образованием: децентрализация и дебюрократизация 1340

Кязимов К. Г. (*Москва, Российская Федерация*). На смену концепции управления человеческими ресурсами – концепции управления человеческим потенциалом 1348

Новиков С. Г. (*Волгоград, Российская Федерация*). Управление российским образованием в преддверии общества знания 1357

Ан С. А. (*Барнаул, Российская Федерация*), **Наливайко Н. В.** , **Панарин В. И.** , **Паршиков В. И.** (*Новосибирск, Российская Федерация*), **Ушакова Е. В.** (*Барнаул, Российская Федерация*). Новые горизонты философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира 1364

Паршиков В.И (*Новосибирск, Российская Федерация*), **Табакаев Ю. В.**, **Краснова Н.Н.**, **Кузьменко К.А.** (*Горно- Алтайск, Российская Федерация*). Системно-диалектический анализ отношений человека и общества в условиях переходности с позиций управления, права и образования 1373

Сегал А. П. (*Москва, Российская Федерация*). «Образ будущего» или виртуальная реальность? О пространстве формирования личности 1380

Рудой Е. В. (*Новосибирск, Российская Федерация*). Развитие отечественного отраслевого образования в аграрной сфере: ретроспектива, современное состояние и ключевые проблемы 1388

Петров В. В. (*Новосибирск, Российская Федерация*). Организационная культура подготовки научных кадров: свобода выбора в системе отбора 1401

Равочкин Н. Н. (*Кемерово, Российская Федерация*). Перспективы дополнительного профессионального образования в российских вузах 1410

Пальчук М. И. (*Симферополь, Российская Федерация*). Многосторонние альянсы – современная тенденция развития профессионального образования 1418

Оверчук Л.А. (*Новосибирск, Российская Федерация*). Управленческие решения вуза для развития межсекторного социального партнёрства в условиях реализации модели опорного (предпринимательского) университета 1427

Раздел II. ПЕДАГОГИКА

Бузуев И.И., **Яговкин Н.Г.**, **Алекина Е.В.** (*Самара, Российская Федерация*). Психолого-педагогические условия построения обучения. 1433

Бажанова Е.С., **Сорокина Л.В.** (*Самара, Российская Федерация*). Формирование компетенций персонала в области охраны труда с использованием системы стимулирования 1439

Алекина Е.В., **Яговкин Г.Н.** (*Самара, Российская Федерация*). Классификация приемов и методов обучения, используемая при создании автоматизируемых обучающих комплексов 1446

Гарафутдинова Н.Я., **Корешева С.Г.** (*Омск, Российская Федерация*). Система образования для подготовки кадров сельского хозяйства в условиях введения профессиональных стандартов 1452

Матвеева Е.Ф. (*Уссурийск, Российская Федерация*). Отбор и подготовка педагогических кадров в странах АТР: секрет успеха лучших образовательных систем мира 1462

Исхаков Р.Х. (*Екатеринбург, Российская Федерация*). Профессиональная мобильность педагога как основа успешного решения социально-педагогических проблем 1469

Заречнева Н.Г. (*Томск, Российская Федерация*). Преподавание иностранного языка в рамках компетентностного подхода 1476

Айзатулина А.Р., **Попова С.А.** (*Москва, Российская Федерация*). Участие работодателей в подготовке специалистов среднего звена: особенности действующих практик и барьеры развития 1481

Бабин В.Н, Бабина Ю.В. (*Новосибирск, Российская Федерация*). Качество образования в свете компетентностной парадигмы развития высшей школы 1489

Раздел III. ПСИХОЛОГИЯ

Костикова И.В., **Костикова А.А.** (*Москва, Российская Федерация*). Специфика философии гендерного образования 1498

Савина Н.Н. (*Новосибирск, Российская Федерация*). Превентивная психология и профилактика правонарушений несовершеннолетних за рубежом: история и современность 1505

Богомолова Е. А., Арпентьева М. Р. (*Калуга, Российская Федерация*). Инклюзивное образование в России: опыт исследования представлений педагогов об инклюзии 1516

Материалы для дискуссионной площадки 1525

СООБЩЕНИЯ И ИНФОРМАЦИЯ

Итоговый документ V Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «Проблемы и перспективы управления российским образованием: состояние, технологии и риски» 1553

Положение о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации 1556

Журнал основан в 2011 г.
Выходит 4 раза в год
Редактор *Е.А. Бутина*
Технический редактор *О. С. Самусева*
Перевод *Л. В. Шмидт*
Компьютерная верстка *Е. А. Орлова*
Адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 149, т. (383) 267–34–10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Печать и бумага офсетная. Усл.-печ. л. 29,25. Уч.-изд. л. 22,25.
Тираж 1000 экз. Формат 60 × 84 $^1/_8$. Цена свободная.
Заказ № 1921. Подписано в печать _____.2017 г.
Издательство СО РАН, 630090, г. Новосибирск, Морской проспект, 2

Отпечатано в ИЦ НГАУ «Золотой колос»
630039, Новосибирск, ул. Добролюбова, 160, каб. 106,
т. (383) 267–09–10. E-mail: 2134539@mail.ru

Редакция журнала «Профессиональное образование в современном мире» признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

Novosibirsk State Agrarian University

PROFESSIONAL EDUCATION IN THE MODERN WORLD

2017, vol. 7, no. 4
RUSSIAN SCIENTIFIC JOURNAL

S. I. Chernykh
Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophic Sciences,
Associate Professor

N. V. Nalivayko
Deputy of Editor-in-Chief,
Doctor of Philosophic Sciences, Professor

V. I. Panarin
Academic Secretary,
Doctor of Philosophic Sciences,
Associate Professor

Editorial Board

Eduard A. Afonin	Doctor of Sociological Sc., Professor, Academician of the Ukrainian Technological Academy, President of the Ukrainian Society for the promotion of social innovation *(Ukraine)*
Tamara A. Artashkina	Doctor of Philosophical Sc., Candidate of Pedagogical Sc., Professor at Far Eastern Federal University (FEFU) *(Vladivostok, Russian Federation)*
Kalimash K. Begalinova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Kazakh National Research Technical University named after K. I. Satpayev *(Almaty, Kazakhstan)*
Rosa V. Gurina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor at Ulyanovsk State University *(Ulyanovsk, Russian Federation)*
Alexander S. Denisov	Doctor of Engineering Sc., Professor, Rector of Novosibirsk State Agrarian University *(Novosibirsk, Russian Federation)*
Almazbek Sh. Irgashev	Doctor of Veterinary Sc., Professor, Vice-Rector of Kyrgyz National Agrarian University named after K. I. Skryabin *(Bishkek, Kyrgyzstan)*
Edgar O. Klose	Doctor of Natural Sc., Professor, Member of the European Academy of Natural Science *(Berlin, Germany)*
Stefan Konstanczak	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Head of the Department of Ethics, Institute of Philosophy, University of Zielona Gora (*Zielona Gora, Poland)*
Viacheslav I. Kudashov	Doctor of Philosophical Sc., the Head of the Department of Philosophy at Siberian Federal University *(Krasnoyarsk, Russian Federation)*
Karl G. Kiazimov	Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Academy of Labour and Social Relations *(Moscow, Russian Federation)*
Periclis Pavlidis	Candidate of Philosophical Sc., Assistant Professor of Aristotle University of Thessaloniki *(Saloniki, Greece)*
Tatiana S. Panina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Chief of the Institute of Further Training (Centre) of T. F. Gorbachev Kuzbass State Technical University *(Kemerovo, Russian Federation)*
Vladimir I. Parshikov	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Vice-Chancellor, Chief of the Institute of Further Training in Novosibirsk state Agrarian University *(Novosibirsk, Russian Federation)*
Nadezda Pelcova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Karlov University *(Prague, Czech Republic)*

Founder:
Federal State State-Funded Institution of Higher Education "Novosibirsk State Agrarian University"

The journal is registered in the Federal Service for Supervision in the Sphere of Communications, Information Technologies and Mass Media (Roskomnadzor). Certificate PI FS 77-45179 of May 18, 2011.

© NSAU, 2017. All rights reserved

The Journal is included into the list of peer-reviewed scientific papers that contain the basic scientific results of Candidate theses and Doctor theses (No. 1089, 2015).

The journal is found in Novosibirsk e-Library; it is included into the data base of Russian Science Citation Index and has Russian Science Citation Index (RSCI).

The journal is included in the international databases of periodicals Ulrich's Periodicals Directory, EBSCO Publishing and ERIH PLUS.

Nadezhda N. Savina	Doctor of Pedagogical Sc., Professor at the Department of Pedagogy and Psychology, Vice- Rector of Scientific work in Novosibirsk Humanitarian Institution, *(Novosibirsk, Russian Federation)*
Raisa K. Serezhnikova	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, the Head of the Department of Pedagogy at Sholom-Aleichem Amur State University (*Birobidzhan, Russian Federation)*
Oleg N. Smolin	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Corresponding Member of RAE, Vice-Chairman of Education Committee of State Duma RF *(Moscow, Russian Federation)*
Evgenii V. Tkachenko	Doctor of Chemical Sc., Professor, Academician of RAE, Chief Research Fellow at the Institute for Strategy and Education Development of the RAE *(Moscow, Russian Federation)*
Iakov S. Turbovskoy	Doctor of Pedagogical Sc., Professor, Academician of the Academy of Pedagogical and Social Sciences at the Institute for Strategy and Education Development of the RAE *(Moscow, Russian Federation)*
Elena V. Ushakova	Doctor of Philosophical Sc., Professor of Altai State Medical University *(Barnaul, Russian Federation)*
Vitalii V. Tselishchev	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Director of the Institute of Philosophy and Law in Siberian Branch of Russian Academy of Science *(Novosibirsk, Russian Federation)*
Alexander N. Chumakov	Doctor of Philosophical Sc., Professor, Lomonosov Moscow State University, Financial University under the Government of the Russian Federation, Institute of Philosophy of Russian Academy of Sciences, First Vice-President of Russian Philosophical Society *(Moscow, Russian Federation)*
Nikolay P. Chupakhin	Doctor of Philosophical Sc., Professor at Tomsk State Pedagogical University *(Tomsk, Russian Federation)*
Andrey V. Shindelov	Candidate of Engineering Sc., Associate Professor, Vice- Rector of International Affairs in Novosibirsk State Agrarian University *(Novosibirsk, Russian Federation)*
Valeriy E. Shteynberg	Doctor of Pedagogical Sc., Professor of Bashkir State Pedagogical University n. a. M. Akmulla *(Ufa, Russian Federation)*

CONTENTS

Editor's intro 1339

I. PHILOSOPHY

Kudashov V.I. (*Krasnoyarsk, the Russian Federation*). Prospects of Russian education management: decentralization and de-bureaucratization 1340

Kiazimov K.G. (*Moscow, the Russian Federation*). The concept of human assets management as a change for the concept of human resources concept 1348

Novikov S.G. (*Volgograd, the Russian Federation*). Management of the Russian education before the threshold of the knowledge society 1357

An S.A. (*Barnaul, the Russian Federation*), **Nalivaiko N.V.**, **Panarin V.I.**, **Parshikov V.I.** (*Novosibirsk, the Russian Federation*), **Ushakova E.V.** (*Barnaul, the Russian Federation*). New horizons of Education Philosophy and the problems of education management in the conditions of the globalizing world 1364

Parshikov V.I. (*Novosibirsk, the Russian Federation*), **Tabakaev Iu.V.**, **Krasnova N.N.**, **Kuzmenko K.A.** (*Gorno-Altaisk, the Russian Federation*). System-dialectical analysis of human and society relations in conditions of transition from management, rights and education 1373

Segal A.P. (*Moscow, the Russian Federation*). «Image of the future» or virtual reality? On the space of personality building 1380

Rudoy E.V. (*Novosibirsk, the Russian Federation*). Development of national branch-wise education in agriculture: background, current situation and key problems 1388

Petrov V.V. (*Novosibirsk, the Russian Federation*). Organization culture of training scientific personnel: freedom of choice in the selection system 1401

Ravochkin N.N. (*Kemerovo, the Russian Federation*). Prospects of further training in Russian higher education 1410

Palchuk M.I. (*Simferopol, the Russian Federation*). Multilateral alliances as a modern trend in the development of vocational education 1418

Overchuk L.A. (*Novosibirsk, the Russian Federation*). Administrative decisions of higher education institution for development of multi sector partnership in conditions of implementation of the flagship (entrepreneurial) university model 1427

II. PEDAGOGICS

Buzuev I.I., **Iagovkin N.G.**, **Alekina E.V.** (*Samara, the Russian Federation*). Psycho-pedagogical conditions for construction training 1433

Bazhanova E.S., Sorokina L.V. (*Samara, the Russian Federation*). The safety of labor personnel competencies formation using the incentive systems 1439

Alekina E.V., Iagovkin N.G. (*Samara, the Russian Federation*). Classification of teaching methods used when making automated training complexes 1446

Garafutdinova N. Ia., Koresheva S.G. (*Omsk, the Russian Federation*). Education for training agricultural staff in concerns of professional standards 1452

Matveeva E.F. (*Ussuriisk, the Russian Federation*). Teachers selection and training in the APR countries: the world-leading education systems: secret of success 1462

Iskhakov R. Kh. (*Yekaterinburg, the Russian Federation*). Professional mobility of pedagogy, as the basis for the successful solution of socio-pedagogical problem 1469

Zarechneva N.G. (*Tomsk, the Russian Federation*). Foreign language teaching in the context of competence-based approach 1476

Aizatulina A.R., Popova S.A. (*Moscow, the Russian Federation*). Participation of employers in staff training: the features of current practices and barriers for development 1481

Babin V.N., Babina Iu.V. (*Novosibirsk, the Russian Federation*). The quality of education in the context of competence-based paradigm of higher education development 1489

III. PSYCHOLOGY

Kostikova I.V., Kostikova A.A. (*Moscow, the Russian Federation*). Specifics of gender education philosophy 1498

Savina N.N. (*Novosibirsk, the Russian Federation*). Preventive psychology and deterrence of juvenile delinquency abroad: history and modernity 1505

Bogomolova E.A, Arpentieva M.R. (*Kaluga, the Russian Federation*). Inclusive education in Russia: the research experience of teachers and views aboutinclusion 1516

Materials for discussion 1525

MESSAGES AND INFORMATION

Proceedings of V Russian scientific conference “Problems and outlooks of education management: situation, technologies and risks” 1553

Provision on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed journal Professional education in the modern world 1562

The journal is founded in 2011
Journal is published quarterly
Editor: *E.A. Butina*
Layout editor: *O.S. Samuseva*
Translator: *L.V. Shmidt*
Desktop publishing: *E.A. Orlova*

Address: 630039, Novosibirsk,
149 Nikitina Str., tel.: (383) 267–34–10
E-mail: journal-idpo@mail.ru

Size is 60 × 84 $^{1}/_{8}$. Offset paper is used. Printer’s sheets: 29,25.
Publisher’s sheets: 22,25. Circulation is 1000 issues. Order № 1921.
Free price. Passed for printing _____.2017

Siberian Department of Russian Academy of Science Publishers
2 Morskoy Avenue, 630090, Novosibirsk

Printed in “Zolotoy Kolos”
Publ. of Novosibirsk State Agrarian University
160 Dobrolyubova Str., office 106, Novosibirsk 630039.
Tel.: (383) 267–09–10. E-mail: 2134539@mail.ru

Editorial of journal “Professional education in the modern world” follows the requirements of scientific publication ethics and declares of no conflicts of interest.

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1339
DOI: 10.15372/PEMW20170401
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1339
DOI: 10.15372/PEMW20170401
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

DOI: 10.15372/PEMW20170401

Слово редактора

Уважаемые авторы, коллеги и читатели журнала!

Наступает Новый 2018 год. Недавно наш журнал перешагнул пятилетний рубеж своего существования. За это время в нем было опубликовано более 720 статей, заметок, комментариев, писем. Среди них немало дискуссионных, затрагивающих острые проблемы, связанные с состоянием профессионального образования в России и современном мире. Авторский коллектив к завершению 2017 года насчитывает более 500 ученых. Более 40 регионов России, почти 300 учебных заведений были представлены на страницах журнала. Постоянно расширяется база авторов из ближнего и дальнего зарубежья. Работы ученых из Польши, Китая, Украины, Казахстана, Киргизии были неоднократно опубликованы в различных разделах журнала.

Сегодня журнал продолжает реализовывать стратегию своего развития, которая намечена на пятилетие с 2016 по 2021 годы. Этому содействуют его учредители, авторы, Ассоциация научных редакторов изданий, общественные организации России и Новосибирской области. Совсем недавно (23–24 ноября 2017 года) журнал инициировал проведение традиционной, пятой научной конференции «Проблемы и перспективы управления российским образованием: состояние, технологии и риски», которая продемонстрировала его растущий авторитет среди научного сообщества. Итоговый документ конференции размещен в этом номере журнала.

Уважаемые коллеги! За время функционирования и развития журнала перед его учредителями вставало немало проблем, успешное разрешение которых требовало усилий как со стороны редакции, так и с вашей, дорогие авторы, стороны. В этом году мы завершили работу по окончательному переходу на «слепое» рецензирование статей. Это накладывает дополнительную ответственность на членов редакционной коллегии за прием и отбор присылаемых материалов. «Золотое правило 20/20» (двадцать страниц структурированного текста, оформленного по правилам журнала и двадцать наименований в списке литературы, из которых пять на иностранном языке), актуальность тематики присылаемых материалов и их соответствие профилю журнала, научная строгость и оригинальность остаются ведущими требованиями для публикации. Нисколько не сомневаюсь в том, что тексты, присылаемые в журнал, будут соответствовать этим позициям и в наступающем 2018 году.

Позвольте поздравить Вас, дорогие авторы и читатели, с Новым годом и пожелать всем творческих успехов, здоровья, оптимизации в идущих переменах! Ждем от Вас новых материалов!

С наилучшими пожеланиями,
главный редактор, доктор философских наук, доцент С.И. Черных

I. ФИЛОСОФИЯ

I. PHILOSOPHY

ПЕРСПЕКТИВЫ УПРАВЛЕНИЯ РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ: ДЕЦЕНТРАЛИЗАЦИЯ И ДЕБЮРОКРАТИЗАЦИЯ

PROSPECTS OF RUSSIAN EDUCATION MANAGEMENT: DECENTRALIZATION AND DE-BUREAUCRATIZATION

УДК 37

DOI: 10.15372/PEMW20170402

В. И. Кудашов

ФГАОУ ВО «Сибирский федеральный университет», Красноярск, Российская Федерация, e-mail: vkudashov@mail.ru

Аннотация. *Тренды динамики мирового образования подтверждают целесообразность децентрализации и дебюрократизации отечественной системы образования для повышения эффективности ее функционирования. При этом габитус доверия не снимается формализацией всех образовательных отношений и сведением их исключительно в экономическое или правовое поле. Напротив, укрепление отношения руководителей образования к преподавателям как к наемным работникам «сферы образовательных услуг», действующих в жестких рамках нормативных предписаний, ведет к распространению данного отношения на весь образовательный процесс. Необходимо усиливать властные полномочия вне центральных государственных органов управления образованием, постепенно передавая их в региональные и муниципальные структуры.*

Ключевые слова*: управление образованием, габитус доверия, бюрократизация образования, децентрализация.*

Для цитаты: *Кудашов В. И.* Перспективы управления российским образованием: децентрализация и дебюрократизация // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1340–1347. DOI: 10.15372/PEMW20170402

Kudashov, V. I.

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, the Russian Federation, e-mail: vkudashov@mail.ru

Abstract. *Trends in the world education confirm the necessity to decentralize and de-bureaucratize the national education system in order to increase the efficiency of its functioning. At the same time, the habit of trust is not removed by formalizing all educational relations and recording them exclusively in the economic or legal field. On the contrary, strengthening the attitude of educational leaders to teachers as hired workers in the "sphere of educational services" operating within the strict limits of regulatory requirements leads to the extension of this attitude to the entire educational process. It is necessary to strengthen the authority beyond the central state educational authorities, gradually transferring them to regional and municipal structures.*

Key words: *education management, the habitus of trust, bureaucratization of education, decentralization.*

For quote: *Kudashov, V. I.* [Prospects of Russian education management: decentralization and de-bureaucratization]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1340–1347. (in Russ). DOI:10.15372/PEMW20170402

Введение. Современное образование наиболее специфично характеризуется погружением в процессы глокализации и децентрализации, информатизации и коммерциализации. Эти

тенденции определяются основными особенностями глобальной динамики, к которым относятся обострение экономической и политической конкуренции, структурные изменения в сфере занятости и профессиональной мобильности, усиление значимости региональных особенностей при увеличении миграционных потоков.

Важной характеристикой современного образования, проявившейся еще в конце XX в., становится децентрализация национальных образовательных систем на основе рыночных представлений и ценностей. Несмотря на существенные различия в степени политического и экономического развития, общим в процессах децентрализации образования является постепенная передача полномочий от централизованных государством к региональным и муниципальным уровням управления. Причем следует отметить, что страны с наиболее централизованной системой образования, например Франция, движутся к децентрализации, в то время как некоторые другие пытаются усилить роль правительства в управлении образованием.

При этом для большинства специалистов очевидно, что исключительно рыночный подход не должен определять стратегию развития всей системы образования, поскольку она не только производит услуги, но и поддерживает общественные блага в виде исторически сложившихся ценностей, институтов и социального капитала, необходимых для выживания и развития социума. Однако в ходе реформирования сферы образования в России используются преимущественно методы бизнес-менеджмента, которые вступают в конфликт с фундаментальными ценностями образования как специфической сферы человеческой деятельности.

Постановка задачи. Для определения перспектив управления отечественным образованием необходимо выявить основные тренды динамики мирового образования, проверив гипотезу о целесообразности децентрализации и дебюрократизации отечественной системы образования на современном этапе ее развития. При этом необходимо руководствоваться не столько благими пожеланиями заинтересованных субъектов (или стейкхолдеров), сколько объективными закономерностями социальной динамики, среди которых габитус доверия играет определяющую роль.

Методология и методика исследования. Исследование проблем управления российской системой образования в контексте общемировых тенденций предполагает использование таких принципов, как объективность, историзм и системность. Системный подход позволяет понять сложные взаимосвязи образования как социокультурной подсистемы общества. Методология исследования включает также познавательные установки критического подхода, базирующегося, в частности, на таких принципах, как теоретический и аксиологический плюрализм, активизация концептуального мышления, конструктивный реализм и контекстуальность. Принцип контекстуальности основывается на изучении различных аспектов среды и создании соответствующих внешних условий для реализации задуманного. Любая организация взаимодействует с окружающей средой, нуждаясь в необходимых ресурсах, поэтому более эффективными считаются организации, чья структура и система принятия решений наиболее адекватны условиям их функционирования.

В. Е. Ланкин сформулировал следующие принципы процесса децентрализации: 1) данный процесс возможен при условии сохранения целостности всей системы; 2) полная независимость элемента системы означает отсутствие каких бы то ни было связей с другими элементами и, как следствие, его выпадение из данной системы; 3) успех процесса децентрализации возможен только при условии выполнения баланса целей и средств на всех уровнях иерархии управления [1].

При анализе динамики такой сложной социальной системы, как образование, необходимо учитывать разноуровневость ее структуры, которая описывается с помощью различных концептов. Важнейшей для концептуализации образовательных процессов является институциональная парадигма, оперирующая понятиями «институционализация» и «социальный институт». Э. Дюркгейм считал социальными институтами все устоявшиеся, типичные отношения в обществе. Такая трактовка определяет возможность институционализации любых социальных отношений. В теории П. Бергера и Т. Лукмана институционализация «имеет место везде, где осуществляется взаимная типизация опривыченных действий деятелями разного рода» [2, с. 56]. Однако что следует понимать под действиями, которые определяют складывающиеся социальные институты? В структуралистско-конструктивистской теории П. Бурдье действия индивидов, обеспечивающих устойчивое функционирование социальных институтов, а также каждодневные привычные

поступки объясняются концепцией «габитуса». Габитус есть совокупность свойств, приобретаемых в результате усвоения опыта индивидом, «ансамбль диспозиций действия, мышления, оценивания и ощупывания» [3].

Результаты. В рейтингах о лучших в мире системах образования в последние годы чаще всего упоминаются Сингапур, Южная Корея, Финляндия или Норвегия. Однако исследование эффективности образования, регулярно проводимое Организацией экономического сотрудничества и развития (ОЭСР), в 2017 г. показало, что учащиеся Канады являются одними из самых образованных в мире. Они намного опередили своих соседей из США, а также из многих европейских стран с традиционно сильными образовательными системами, таких, например, как Великобритания и Франция [4].

Действительно, сейчас образование Канады занимает первое место по уровню расходов на образование в расчете на душу населения. Почти все университеты Канады на две трети финансируются из госбюджета и общественных фондов, при этом, в отличие от многих других развитых стран, у Канады нет общегосударственной системы управления образованием: по конституции каждая провинция сама занимается вопросами образования на основе истории и культуры данной провинции. Провинциальные департаменты или министерства образования устанавливают стандарты, утверждают предметы и финансируют свои образовательные организации. Управление школами осуществляют местные выборные советы, которые планируют бюджеты школ, нанимают учителей и устанавливают школьное расписание в соответствии с требованиями провинциального законодательства. Каждая провинция и территория имеют свою нормативную правовую базу в области образования, свои системы аккредитации и гарантии качества образования, поскольку в Канаде нет национального аккредитационного центра, при этом канадское правительство обеспечивает финансовую поддержку учебным заведениям, оплачивая до 20% ежегодных затрат страны на образование [4].

Отметим, что фиксируемые мировыми рейтингами растущие показатели канадской образовательной системы не потребовали проведения какой-либо централизованной реформы, напротив, заинтересованная деятельность множества институционально объединенных индивидов привела к такому системному эффекту. Но даже если считать успешный опыт Канады слишком маловероятным для России, можно указать на целенаправленную и стратегически обоснованную деятельность по децентрализации и автономизации образовательных учреждений наших ближайших соседей из Казахстана. «Стратегический план развития Республики Казахстан до 2020 года», предусматривает основные этапы процесса децентрализации системы образования: «Будут разработаны принципы автономии вузов, под которой понимается самостоятельность в осуществлении образовательной, научной, финансовой, международной и иной деятельности, на основе модели Назарбаев Университета. Государственные вузы станут автономными некоммерческими организациями. Будут созданы условия для поэтапного предоставления автономии вузам страны» [5].

Несмотря на то что параметры российской системы образования во многом сходны с достижениями развитых стран, основные показатели образования сравнимы лишь с показателями некоторых развивающихся стран и уже начинают отставать от них. Российское правительство не прекращает свое стремление заставить систему образования работать по рыночным законам при отсутствии необходимого уровня платежеспособности большинства семей, участвующих в финансировании образования своего потомства, а также при неоправданно низком уровне заработной платы и соответствующей мотивации к ненормированной работе многих преподавателей. В этих условиях задачи, которые ставит Министерство образования и науки, представляются невыполнимыми на практике, поскольку их реальное, а не декларативное решение во многом зависит от активного и заинтересованного участия основных субъектов их реализации: преподавателей, учащихся и содержащих их семей, несмотря на интересы других стейкхолдеров образовательных учреждений: администрации, государственных органов и организаций бизнеса.

При этом можно отметить, что процесс децентрализации отечественной системы образования продолжается уже более двадцати лет и имеет довольно противоречивый характер. Пока децентрализация затронула управление дошкольным и общим образованием: практически все учреждения, находившиеся в государственной собственности регионов, были переданы

в муниципальную собственность, и проблемы их финансирования перешли в зону ответственности местной власти. Децентрализация проявилась в автономизации образовательных учреждений, приведшей к расширению самостоятельности преподавателей в выборе методов и технологий обучения. Однако это же привело к изменению правового статуса образовательных учреждений, к снижению уровня социально-трудовых прав и гарантий преподавателей и учащихся.

При этом национальная система образовательных стандартов в России носит наиболее централизованный характер по сравнению с другими странами, поскольку эти стандарты остались в компетенции федеральных органов власти. Поэтому десятки миллионов граждан: учителей, учеников и их родственников, включенных в орбиту образовательных реформ, вынуждены ориентироваться на переменчивую политику Министерства образования и науки РФ и ловить слабые сигналы о текущих когнитивных установках очередных руководителей. Нельзя не отметить, что прямое государственное управление, присущее советской системе образования, постепенно смягчается некоторыми элементами координации, направленными на регулирование образовательной деятельности, например, переходом от управления образовательными учреждениями к управлению образовательными программами, передачей окончательного права присвоения ученых степеней некоторым университетам и т.п.

Однако, несмотря на эти послабления, основное место в сфере управления образованием остается за экономическими, имущественными отношениями, которые определяют вектор развития реформ в сфере государственного управления на основе своеобразного понимания о рациональном использовании имеющихся образовательных ресурсов. Эта своеобразность проявляется в основной тенденции управленческой политики профильного федерального министерства – снижении издержек и усилении отчетности, то есть редуцировании любых рисков образовательных реформ для руководства и переносе их последствий с инициаторов на широкие слои фактически бесправного населения. Узко понимаемая и потому гипертрофированная ценность безопасности становится доминирующей в мировоззрении правящего сословия нынешней России, не дает возможность реализации декларированного федерализма и ведет к самоусилению традиции централизации. Именно поэтому децентрализация управления российским образованием является во многом вынужденной мерой, а отнюдь не самодовлеющим принципом, поскольку служит лишь повышению эффективности функционирования образовательной системы при сохранении важнейших системообразующих целей.

Однако эффективность управления образованием рассматривается обычно исключительно с коммерциализированной точки зрения, включающей разнообразие источников доходов для увеличения финансовых ресурсов и ослабления зависимости от государства, введение новых структур вне традиционных кафедр для внебюджетных источников финансирования и усиление центрального аппарата управления для масштабных стратегических решений. Основная роль в этих преобразованиях отводится администрации и заключается в создании стимулирующей среды. Очевидно, что переход от директивного руководства всеми элементами системы образования к координации их деятельности должен опираться на ряд необходимых социальных институтов и практик, таких как прозрачность, взаимодействие и законность. Поэтому задачи эффективной децентрализации могут быть решены на основе нормативно-правовой и договорно-согласительной составляющих, которые в свою очередь упираются в проблему доверия.

Дело в том, что любое централизованное управление нуждается в определенной бюрократии как формальной структуре должностных позиций и рациональных правил принятия решений. Однако бюрократическое управление рутинными аспектами образовательного процесса должно сочетаться с современным коллегиальным менеджментом, предполагающим быстрые ответы на постоянно возникающие вызовы конкурентной среды, на меняющуюся конъюнктуру внешних связей и запросов. Но доверить бразды правления такому коллегиальному менеджменту для бюрократии крайне опасно, поскольку при этом снижается ее руководящая роль и увеличиваются риски от коллективных решений. Гораздо безопаснее в этом смысле сохранять сложившуюся систему отношений, увеличивая разнообразие форм отчетности, которые усиливают позиции бюрократических структур и способствуют их пролиферации. Поэтому проблема доверия в управлении образованием выходит на первые позиции и заключается не столько в усилении взаимодействия управляющих и управляемых, сколько в изменении самой структуры этого

взаимодействия. Доверие можно рассматривать не только как важную социально-психологическую установку, реализующуюся в виде устойчивых социальных практик и институтов, но и как стабилизирующий фактор социального взаимодействия, замещающий некоторые рациональные институционализированные формы, зафиксированные моральными и правовыми нормами. Отечественная социология вслед за западными исследователями рассматривает доверие как форму социальных отношений, характеризующих матрицу социальных интеракций на межличностном, межгрупповом и институциональном уровнях и создающую основу для накопления социального капитала и консолидации общества [6].

Данный подход опирается на взгляды Н. Лумана, А. Селигмена, П. Штомпки, Ф. Фукуямы и связывает возрастание потребности человека и общества в доверии с многочисленными вызовами, которые предъявляет современное общество, тогда как развитие институционального доверия способствует уменьшению рисков и достижению устойчивости социального развития и социального порядка [7–10].

Как уже отмечалось, габитусы, характерные для различных социальных групп или индивидов, можно понимать как относительно устойчивые комплексы ценностных, когнитивных, поведенческих и мировоззренческих установок. С такой позиции доверие может рассматриваться как важнейшая ценностная и мировоззренческая установка, выполняющая функцию когнитивного медиатора между институциональной средой и практическими действиями. Благодаря такому медиатору институты как нормы превращаются в когнитивные образования, в дальнейшем обусловливающие доверие уже как важный для социальной деятельности габитус. В рамках такого методологического конструкта доверие можно рассматривать как репертуар социальных взаимодействий, обусловленных институциональной средой и установками индивидов и социальных групп.

Для нестабильного российского социума особую значимость имеет межгрупповое доверие, которое выступает связующим звеном между межличностным и институциональным доверием, скрепляющим круги доверия, пересекающиеся в пространстве личностных и безличных взаимодействий. Уже сегодня российское общество отмечается кризисом солидарности, и с этим связаны такие явления, как рост в нем равнодушия, нравственного нигилизма, жестокости, агрессии, экстремизма, особенно в молодежной среде, потерявшей связь с поколениями, испытывающей чувство дискриминации по поколенческому признаку [11].

В качестве основных причин ослабления доверия в современном российском обществе исследователи указывают последствия социальных травм шоковых реформ 1990-х гг., к которым относят социальную атомизацию, социально-экономическую дифференциацию, дистанцирование большинства населения от государства, неверие в справедливость, свободу, гражданскую солидарность, социальную защищенность, равенство перед законом [12]. По данным социологических исследований последних лет, «во всех слоях российского населения доминирует мнение, что создание в России справедливого общества маловероятно даже в среднесрочной перспективе». В условиях снижения уровня институционального доверия развивается межличностное «доверие к участникам определенного сообщества, которое становится источником формирования новых партикулярных сообществ и соответствующих им социальных институтов» [13].

В этих условиях трудно надеяться на исключительность некоторых социальных слоев, например управленческой бюрократии, в проявлении особого доверия к управляемым ими сотрудникам образовательных учреждений. Это естественным образом усиливает бюрократический габитус недоверия к преподавателям и увеличивает вал различных формальных проверок: от требования справок о несудимости до регулярных аттестаций и аккредитаций. При этом все указанные проверки отнюдь не увеличивают степень доверия управляющих к обучающим, а напротив, усиливают недоверие по законам социально-психологической идентичности «Мы-Они», согласно которым люди склонны полагаться на тех, кто является членом их сообщества, и, соответственно, воспринимать представителей иных социальных групп с предубеждениями и установкой на недоверие. Данные предубеждения вполне закономерно оправдываются, порождая ответное недоверие к управляющей бюрократии со стороны преподавательского корпуса и усиливая взаимное отчуждение.

Подчеркнем, что рост габитуса недоверия как совокупности устойчивых предрасположенностей поступать определенным образом не снимается формализацией всех образовательных отношений и сведению их исключительно в экономическое или правовое поле. Напротив, укрепление отношения руководителей образования к преподавателям как к наемным работникам «сферы образовательных услуг», действующих в жестких рамках нормативных предписаний, ведет к распространению данного отношения на весь образовательный процесс. Если раньше преподаватель выступал по отношению к учащемуся чаще как наставник и даже как более опытный коллега, что подкреплялось взаимным чувством доверия даже в эпоху идеологического диктата, то сейчас преподаватель воспринимается больше как «продавец» образовательных услуг, к которому можно и нужно предъявлять юридически подкрепленные коммерческие претензии. Сама суть образования как совместного поиска истинного знания и передачи культурных ценностей при этом элиминируется.

Несомненная ценность открытости образовательного процесса в условиях рыночно-правовой парадигмы также трансформируется в возможность бюрократической манипуляции статусом и репутацией преподавателя с помощью некоторых информационных технологий и ссылкой на общественное мнение учащихся и неизбежных «правдоискателей». Различные жалобы профессиональных сутяг и необдуманные отзывы обиженных учеников вполне способны в сложившихся условиях нанести непоправимый ущерб преподавательской карьере. Недоверие, таким образом, распространяется уже за рамки отношений «управляющие – обучающие» на всех других участников образовательного процесса. Процесс бюрократизации исключает возможность доверительного интеллектуального общения преподавателя со студентами, поскольку становится доминирующим звеном учебного процесса и приводит к снижению социального статуса, роли и престижа преподавателей [14, с. 964].

Недоверие проверяющих управленцев по отношению к проверяемым преподавателям проявляется и в усилении тенденции к стандартизации, которая провозглашается необходимым аспектом образовательных реформ, на деле являясь вполне закономерной социальной практикой упрощения в условиях социокультурной динамики сложного общества. Данные практики в усложняющемся социуме представляют собой попытки дать простые ответы на вызовы возрастающего социального усложнения, поскольку позволяют формировать и воспроизводить ощущение относительно устойчивого порядка, стабильности и безопасности в условиях «общества риска».

Стандартизация, как правило, редуцирует качественные характеристики к количественным, сложное содержание – к формальным принципам организации, персональные отношения – к безличным интеракциям. Как способ адаптации к сложному обществу стандартизация приводит к преобладанию количественных и формальных критериев эффективности в виде некоего исчисляемого набора стандартов в сложных видах деятельности. Выдающимся примером стандартизации в отечественной системе образования является ЕГЭ с его количественными и формальными критериями, не всегда позволяющими адекватно оценить компетенции учащегося.

Не следует забывать, что стандартизация, как и бюрократизация, не являются необходимыми аспектами централизации, часто они могут развиваться автономно. Например, рост бюрократии возможен и в децентрализованных системах образования. В одном из исследований в США было установлено, что с 1975 по 2008 гг. количество преподавателей выросло примерно на 10%, а количество администраторов выросло на 221%. В Великобритании две трети университетов в настоящее время имеют больше администраторов, чем персонал факультетов [15]. Российская действительность также демонстрирует бурный рост чиновничества всех уровней даже при снижении централизации, поэтому децентрализация управления образования не может считаться панацеей.

Выводы. В качестве важного аспекта децентрализации управления образованием можно выделить дебюрократизацию как расширение участия профессионального преподавательского сообщества и общественных организаций в структуре управления образованием. Необходимо также усиливать властные полномочия вне центральных государственных органов управления образованием, постепенно передавая их в региональные и муниципальные структуры, несмотря

на то, что результаты процесса децентрализации управления образованием напрямую зависят от реальной федерализации Российской Федерации.

По мнению Н. С. Розова, «уже сейчас в каждом регионе целесообразно предпринимать действия в направлении формирования важнейших институциональных условий для развития систем образования: консолидация региональных элит на основе участия в крупных социальных проектах с отдачей каждому участнику; союз регионального руководства с местными центрами гражданской самоорганизации; децентрализация налоговых потоков; союз и взаимная поддержка регионов; установление правил конкуренции университетов как часть межрегиональной и международной конкуренции» [16, с. 190]. Поэтому для повышения эффективности управления системы отечественного образования важно опираться на принципы академической свободы и самоуправления, а также на мировой тренд увеличения разнообразия специализации и форм организации учебных заведений. Управлять сложнейшей социальной системой российского образования из «уникального и непогрешимого» московского центра становится экономически крайне неэффективно, политически небезопасно, стратегически ошибочно.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Ланкин В. Е.** Децентрализация управления социально-экономическими системами (системный аспект). Таганрог: Изд-во ТРТУ, 2005. 228 с.

2. **Бергер П., Лукман Т.** Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 256 с.

3. **Бурдье П.** Практический смысл. СПб.: Алетейя; М.: Ин-т экспериментальной социологии, 2001. 562 с.

4. **Сокольская Л.** Чем больше денег – тем хуже? Парадоксы канадской образовательный реформы [Электронный ресурс]. – URL: http://ps.1september.ru/article.php? ID=200104804 (дата обращения: 22.08.2017).

5. **Государственная** программа развития образования Республики Казахстан на 2011–2020 годы [Электронный ресурс]. – URL: http://control.edu.gov.kz/ru/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2011–2020-gody (дата обращения: 22.08.2017).

6. **Кривопусков В. В.** Доверие в консолидации российского общества: социологическая концептуализация и институциональная оптимизация: дис. … д-ра социол. наук. Ростов н/Д, 2013. 311 с.

7. **Селигмен А.** Проблема доверия / пер. с англ. И. И. Мюрберг, Л. В. Соболевой. М.: Идея-Пресс, 2002. 256 с.

8. **Фукуяма Ф.** Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. М.: АСТ; Ермак, 2004. 730 с.

9. **Luhmann N.** Trust and Power. Chichester: John Wiley. Toronto, 1979. 208 p.

10. **Sztompka P.** Trust: a Sociological Theory. Cambridge: Cambridge University press, 1999. 214 p.

11. **Кривопусков В. В.** Межгрупповое доверие в российском обществе: способы реинституционализации // Историческая и социально-образовательная мысль. 2012. № 6. С. 183–186.

12. **Глушко И. В.** Доверие и недоверие как социальные практики российского общества: методология трансдисциплинарного исследования и социальная реальность: дис. … д-ра филос. наук. Ростов н/Д, 2016. 347 с.

13. **Хренов А. Е.** Роль доверия в конструировании социальных институтов // Труды Санкт-Петербургского института культуры и искусств. 2015. Т. 208: в 2 ч. Ч. 2. С. 183–192.

14. **Горбухова М.Ю., Скубневская Т. В.** Проблемы российской высшей школы в контексте ситуации в системе высшего образования в мире // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 2. С. 958–967.

15. **Spicer A.** Universities are broke. So let's cut the pointless admin and get back to teaching [Электронный ресурс].– URL: https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/21/universities-broke-cut-pointless-admin-teaching (дата обращения: 25.08.2017).

16. **Розов Н. С.** Идеи и интеллектуалы в потоке истории: макросоциология философии, науки и образования. Новосибирск: Манускрипт, 2016. 344 с.

REFERENCES

1. **Lankin V. E.** Decentralization of the management of socio-economic systems (systemic aspect). Taganrog: Publishing house TRTU Publ., 2005, 228 pp. (In Russian)

2. **Berger P., Lukman T.** Social construction of reality. A treatise on the sociology of knowledge. Moscow: Medium Publ., 1995. 256 pp. (In Russian)

3. **Bourdieu P.** Practical meaning. St. Petersburg: Aleteyya Publ.; Moscow: Institute of Experimental Sociology Publ., 2001, 562 pp. (In Russian)

4. **Sokolskaya L.** The more money – the worse? Paradoxes of the Canadian educational reform. Available at: http://ps.1september.ru/article.php? ID=200104804 (accessed 22.08.2017). (In Russian)

5. **State** program of development of education of the Republic of Ka-zakhstan for 2011–2020. Available at: http://control.edu.gov.kz/en/gosudarstvennaya-programma-razvitiya-obrazovaniya-na-2011–2020-gody (accessed 22.08.2017) (In Russian)

6. **Krivopuskov V.V.** Confidence in the consolidation of Russian society: sociological conceptualization and institutional optimization: dis. … Dr. Soc. Sc. Rostov na Donu, 2013, 311 pp. (In Russian)

7. **Seligmen A.** The problem of trust. Moscow: Idea-Press Publ., 2002, 256 pp. (In Russian)

8. **Fukuyama F.** Trust: social virtues and the path to prosperity. Moscow: Publishing House AST; ZAO NPP Ermak Publ., 2004, 730 pp. (In Russian)

9. **Luhmann N.** Trust and Power. Chichester: John Wiley. Toronto, 1979. 208 pp.

10. **Sztompka P.** Trust: a Sociological Theory. Cambridge: Cambridge University press, 1999. 214 pp.

11. **Krivopuskov V.V.** Intergroup trust in Russian society: ways of re-institutionalization. *Historical and socio-educational thought*. 2012, no. 6, pp. 183–186. (In Russian)

12. **Glushko I.V.** Trust and mistrust as social practices of Russian society: the methodology of transdisciplinary research and social reality: dis. … Dr. Philos. Sc. Rostov na Donu, 2016, 347 pp. (In Russian)

13. **Khrenov A.E.** The role of trust in the construction of social institutions. Proceedings of the St. Petersburg Institute of Culture and Arts. 2015, vol. 208, part 2, pp. 183–192. (In Russian)

14. **Gorbukhova M. Yu., Skubnevskaya T.V.** Problems of the Russian higher school in the context of the situation in the system of higher education in the world. *Professional education in the modern world*. 2017. t. 7, no. 2, pp. 958–967. (In Russian)

15. **Spicer A.** Universities are broke. So let's cut the pointless admin and get back to teaching. Available at: https://www.theguardian.com/commentisfree/2017/aug/21/universities-broke-cut-pointless-admin-teaching (accessed 25.08.2017). (In Russian)

16. **Rozov N.S.** Ideas and intellectuals in the flow of history: macrosociology of philosophy, science and education. Novosibirsk: Manuskript Publ., 2016, 344 pp. (In Russian)

Информация об авторе

Кудашов Вячеслав Иванович – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии, Сибирский федеральный университет (Красноярск, 660041, пр. Свободный, 79, e-mail: vkudashov@mail.ru).

Принята редакцией: 28.09.2017

Information about the author

Viacheslav I. Kudashov – Doctor of Philosophic Sc., Professor, the Head of the Chair of Philosophy at Siberian Federal University (79 Svobodny Av., 660041, Krasnoyarsk, e-mail: vkudashov@mail.ru)

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1348–1356.
DOI: 10.15372/PEMW20170403
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1348–1356
DOI: 10.15372/PEMW20170403
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

НА СМЕНУ КОНЦЕПЦИИ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМИ РЕСУРСАМИ – КОНЦЕПЦИЯ УПРАВЛЕНИЯ ЧЕЛОВЕЧЕСКИМ ПОТЕНЦИАЛОМ

THE CONCEPT OF HUMAN ASSETS MANAGEMENT AS A CHANGE FOR THE CONCEPT OF HUMAN RESOURCES CONCEPT

УДК 005.96

DOI: 10.15372/PEMW20170403

К. Г. Кязимов

ОУП ВО Академия труда и социальных отношений, Москва, Российская Федерация, e-mail: karl35@mail.ru

Аннотация. *В статье на основе анализа отечественной и зарубежной практики делается вывод о том, что в ходе эволюции сформировались следующие последовательно сменяемые концепции управления людьми: управление кадрами, управление персоналом, управление человеческими ресурсами. Утверждается, что нельзя приравнивать людей к ресурсам, это превра-щает их в объект воздействия, умаляет их достоинство, ведь люди обладают интеллектом и разумом, а их природа противоположна неодушевленным предметам. Поэтому концепция рассмотрения человека как ресурса и объекта управления должна сменяться гуманистической парадигмой, представляющей человека в процессе труда как субъекта социально-трудовых отношений, активного человеческого потенциала. Показано, что понятие человеческого потенциала является емким и, что особенно важно, измеримым, нежели понятие «человеческие ресурсы», поэтому сегодня необходим переход на новый этап эволюционного развития управления людьми от концепции управления человеческими ресурсами к концепции управления человеческим потенциалом.*

Ключевые слова: *управление кадрами, управление персоналом, управление человеческими ресурсами, человеческий потенциал, индекс развития человеческого потенциала, управление человеческим потенциалом.*

Для цитаты: *Кязимов К. Г.* На смену концепции управления человеческими ресурсами – концепция управления человеческим потенциалом // Профессиональное образование в современном мире. Т. 7, № 4. С. 1348–1356.
DOI: 10.15372/PEMW20170403

Kiazimov, K.G.

Academy of Labour, Moscow, the Russian Federation, e-mail: karl35@mail.ru

Abstract. *The paper analyzes national and foreign experience and makes conclusion about two concepts of human management: personnel management and human resources management. The author speaks about the fact that it is impossible to compare people and resources as it makes them the object of influence and reduces their potential and importance as people are smart and clever and their nature is opposite to the objects. The concept of human consideration as a resource and object of management should be replaced by humanistic paradigm that reviews a laboring person as a subject of social and labor relations and active human potential. The article shows that human potential concept is more essential and measurable than human resources. That leads to necessity of transfer to the new stage of evolution development of human management, from human resource management to human potential management.*

Key words: *personnel management, human resource management, human potential, index of human potential development, human potential management.*

For quote: *Kiazimov K. G.* [The concept of human assets management as a change for the concept of human resources concept]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4, pp. 1348–1356.
DOI: 10.15372/PEMW20170403

Введение. В настоящее время в отечественных и зарубежных источниках многие авторы в процессе управления людьми используют понятие «человеческие ресурсы», которое являет-

ся более емким, нежели ранее применяемые понятия «кадры» и «персонал», но менее емким, чем понятие «человеческий потенциал». При этом в процессе управления людьми чаще всего акцентируется внимание на понятии «ресурсы» и упускается из виду «человеческий» аспект, который включает социальные сферы деятельности человека и его воспроизводства.

Нам представляется, что понятие «человеческий потенциал» является более емким и, что особенно важно, качественно и удобно измеримым, чем понятие «человеческие ресурсы». Хронология поэтапного обогащения понятий указывает на постепенное осознание обществом возрастающей роли человека в экономике и социальной сфере и необходимость нового подхода к управлению людьми. Это обусловливают необходимость научного обоснования применения концепции управления человеческим потенциалом.

Постановка задачи. Анализ отечественной и зарубежной практики показывает, что в сфере управления людьми сложилось несколько концепций управления людьми с применением понятий «кадры», «персонал», «человеческие ресурсы». В этих концепциях человек рассматривается не как субъект и должность, а как невозобновляемый ресурс – элемент социальной организации в единстве трех важных качеств (трудовые функции, социально-трудовые отношения, состояние работника). Целью исследования является научное обоснование необходимости перехода от концепции управления человеческими ресурсами к концепции управления человеческим потенциалом.

Методология и методика исследования. Методологической основой исследования являются фундаментальные положения и принципы философии, социологии, педагогики и психологии, системный, личностно-ориентированный, деятельностный и компетентностный подходы. Основные методы исследования: анализ литературы по рассматриваемой проблеме, методы системного и сравнительного анализа, личный опыт автора, эксперименты. Информационная база исследования: отечественные и зарубежные публикации по проблемам управления персоналом и человеческими ресурсами, материалы научно-практических конференций, нормативные документы и законодательные акты Минобрнауки Россииии Правительства РФ.

Результаты. В концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ до 2020 г. заложена инновационная стратегия развития страны – диверсификация экономики и технологическое обновление промышленности, формирование эффективно функционирующего рынка труда, повышение качества человеческого потенциала как важнейшие составляющие инновационной экономики [1].

В условиях научно-технического прогресса и развития цифровой экономики значительно возрастает роль управления людьми на всех уровнях: от государственного уровня до уровня регионов, отраслей и организаций. Рассмотрим основные концепции управления людьми.

В 20–40 гг. XX в. начала функционировать концепция управления кадрами, в которой работник рассматривался как объект воздействия и носитель социально-трудовых функций, «живой придаток машин».

В 50–70 гг. XX в получила распространение концепция управления персоналом, в основе которой лежала теория бюрократических организаций: человек рассматривался не как субъект, а управление работниками осуществлялось через административные механизмы. Управление развитием персонала в организациях осуществляли сотрудники службы управления персоналом (отделов, управлений, департаментов).

В 80–90-е гг. XX в. получила развитие концепция управления человеческими ресурсами, согласно которой человек – не субъект и должность, а невозобновляемый ресурс, элемент социальной организации в единстве трех важных качеств (трудовые функции, социально-трудовые отношения, состояние работника). В этот период появился термин «стратегическое управление» – управление организацией (регионом, отраслью), которое опирается на человеческие ресурсы, ориентирует деятельность организаций на запросы работников и потребителей, осуществляет генерирование и внедрение инноваций.

В эти годы подразделения управления персоналом во многих зарубежных странах и РФ стали преобразовываться в подразделения управления человеческими ресурсами. Наряду с традиционными функциями (прием, отбор, профессиональное обучение, оценка персонала и др.) стали выполняться функции по стратегическому управлению человеческими ресурсами,

формированию корпоративной кадровой политики, разработке программ обучения и развития персонала, планированию дополнительной потребности в человеческих ресурсах.

В литературных источниках даются различные определения понятия «человеческие ресурсы». Нам представляется, что человеческие ресурсы – это совокупность различных качеств людей, определяющих их трудоспособность к производству материальных и духовных благ, обобщающий показатель развития любого общества. При этом следует различать понятия «человеческие ресурсы организации, региона, отрасли, страны» и «уровни управления ими».

В XXI в. формируется гуманистическая концепция, где человек рассматривается не как ресурс, а как главный субъект социально-трудовых отношений, активный человеческий потенциал, имеющий свои стремления, намерения, цели, мотивы и потребности. Исходя из желаний и способностей человека, должна строиться стратегия управления организацией (регионом).

Таким образом, изложенная хронология поэтапного обогащения понятий «кадры», «персонал», «человеческие ресурсы», «человеческий потенциал» указывает на постепенное осознание обществом возрастающей роли человека в экономике и социальной сфере и необходимость нового подхода к управлению людьми.

В 2013 г. на 19-й Международной конференции статистики труда Международной организации труда были приняты обновленные международные стандарты в области статистики труда в форме «Резолюции о статистике трудовой деятельности, занятости населения и недоиспользования рабочей силы» [2]. Анализ обновленных стандартов позволил обнаружить следующие новшества: вместо *концепции экономической активности предложены концепции участия в трудовой деятельности* и *недоиспользования рабочей силы*; теперь более не рекомендуется применение терминов «экономически активное население» и «экономически неактивное население»; предложено новое статистическое понятие «трудовая деятельность», а существующие категории трудовой деятельности стали называться *формами трудовой деятельности*; в стандартах введен новый термин «*недоиспользование рабочей силы*».

В настоящее время в отечественных и зарубежных источниках многие авторы и организации в процессе управления людьми используют понятие «человеческие ресурсы», которое является более четким и емким, чем ранее применяемые понятия, но менее емким, чем понятие «человеческий потенциал».

Нам представляется, что человеческий потенциал – это свойство человека, регионов, отраслей экономики и социальных систем, выражающееся в способности к постоянному совершенствованию, самостоятельному распоряжению собственными характеристиками, свойствами и качествами. Практика показывает, что в условиях развития научно-технического прогресса социальные и экономические преобразования во всем мире ведут к ускоряющемуся, глобальному процессу человеческого развития: возрастают качественные характеристики потенциала людей (здоровье, нравственность, общее и профессиональное образование, компетентность, креативность, трудовая, социальная, общественная и политическая активность).

С учетом названных тенденций экспертами ООН в конце 80-х гг. XX в. предложена концепция развития человеческого потенциала, которая рассматривает человека как цель и критерий общественного прогресса, а развитие его потенциала связывается с расширением спектра и возможностей интеллектуального, социального, экономического и политического выбора для каждого человека. В настоящее время становится актуальным вырабатывать у людей способность реализовывать свой потенциал, прожить долгую, здоровую, плодотворную и творческую жизнь, приобретая новые знания, навыки, умения, профессиональные и общекультурные компетенции, получая доступ к ресурсам, необходимым для достойного уровня жизни.

Нам представляется, что концепция развития человеческого потенциала должна исходить из того, что государству необходимо обеспечивать для своих граждан равенство возможностей в сфере общего и профессионального образования, здравоохранения, в гарантиях личной безопасности, в соблюдении политических и гражданских прав; нести ответственность за создание условий, которые содействуют росту и эффективному функционированию социально-экономической системы. Согласно определению ООН человеческий потенциал является одним из видов совокупного экономического потенциала и отличается конкретными и качественными характеристиками. Чем выше степень обеспеченности человеческим потенциалом, тем больше

потенциальная способность национальной экономики к росту. По инициативе Организации объединенных наций (ООН) было введено новое понятие «индекс развития человеческого потенциала».

Индекс развития человеческого потенциала представляет собой среднеарифметическое значение из трех важных и наглядных индикаторов уровня жизни людей: индекса ожидаемой продолжительности жизни, индекса уровня образования населения и индекса реального среднедушевого ВВП, рассчитанного с учетом паритета покупательной способности валют разных стран. При этом величина индекса может меняться от 0 до 1 и чем ближе индекс к 1, тем выше развитие человеческого потенциала и короче путь, который необходимо пройти каждой стране для достижения желаемых результатов. Страны, в которых индекс развития человеческого потенциала находится в пределах 0,800 и выше, относятся к категории стран с высоким уровнем развития человеческого потенциала, страны, в которых этот индекс составляет от 0,500 до 0, 79 – к странам со средним уровнем развития, а страны с индексом менее 0,500 – к категории стран с низким уровнем развития человеческого потенциала.

Человеческий потенциал является главной движущей силой и национальным богатством любой страны, он формируется на основе тесного взаимодействия внутренних и внешних факторов: семьи, экономики, общественных отношений. Структура понятия «человеческий потенциал» включает базовый уровень, куда входят физическое, психическое, социальное здоровье, и деятельностный уровень, включающий физиологический, психологический, интеллектуальный, социальный и культурный потенциалы.

Понятие «потенциал» было основательно проработано в физике в контексте изучения динамических систем. Ученые определили, что потенциал системы – это ее способность совершить некоторую работу, которую можно сделать измеримой. Известно, что работа, которую может выполнять данная система, определяется через *разность* потенциалов. Аналогичным образом и человеческий потенциал (отдельного человека, отрасли, страны) будет величиной соотносительной, измеряемой характеристиками самого этого объекта. Вместе с тем, как показывает практика, человеческий потенциал индивида только отчасти представляет собой нечто данное ему от рождения, в значительной мере он *формируется и развивается* в процессе социализации личности. Сегодня в ходе управления людьми чаще всего акцентируется внимание на понятии «ресурсы» и упускается из виду «человеческий» аспект, который включает социальные сферы деятельности человека и его воспроизводства. Автор согласен с мнением С. К. Калра, считающего, что рассматривая людей как «ресурсы», которыми надо управлять и которые не способны к самоорганизации, менеджеры «лишают служащих возможности использовать свои интеллектуальные способности и весь свой потенциал, поскольку допускают, что людей можно эксплуатировать и манипулировать ими, как и любыми другими ресурсами» [3].

В условиях глобализации и развития цифровой экономики темпы развития науки, техники, технологии слишком высоки, но получить большие преимущества только за их счет невозможно. Возникает необходимость постоянно развивать и использовать более мощный человеческий потенциал. Это особенно актуально, поскольку, как показывают исследования зарубежных ученых, 10-процентное увеличение расходов на профессиональное обучение персонала дает прирост производительности труда 8,5%, а такое же увеличение капиталовложений увеличивает прирост производительности трудатолько на 3,8% [4].

Анализ литературных источников показывает, что сегодня в отечественной и зарубежной практике осуществляется попытка глубоко проникнуть в содержание понятия «человеческий потенциал» и на этой основе обосновать адекватное по отношению к человеку понятие «управление человеческим потенциалом». Одной из первых таких попыток является разработанная профессором Института развития управления из Индии К. Калра концепция, в которой утверждается, что слово «ресурсы» означает «средство восполнения недостатка или дефицита чего-либо, запас или резерв, из которого можно черпать при необходимости». На основе этимологии рассматриваемого понятия К. Калра приходит к выводу, что ресурсы – это то, чем компания может манипулировать и над чем она может осуществлять контроль по своему желанию. Это умаляет достоинство современного человека, поскольку его природа «противоположна животным, машинам, предметам и т.п.» [3].

Другой видный зарубежный ученый П. Касс утверждает, что с позиций этики нельзя приравнивать людей к ресурсам, это унизительно и оскорбительно для них. Выражение «управление человеческими ресурсами» низводит людей до категории корпоративных ресурсов. Данная концепция подразумевает, что людей принимают в компанию (организацию), прежде всего, с целью их использования, и их предназначение заключается не в том, чтобы получать от работы удовольствие, а в том, чтобы служить компании [5].

В литературных источниках даются различные определения понятия «человеческий потенциал». Например, отечественный ученый О. И. Иванов считает, что «человеческий потенциал – сформированные во взаимодействии с социальной средой совокупности систем универсальных и специфических потребностей, способностей и готовностей различных социальных общностей выполнять общественно необходимые деятельности, основные социальные роли, функции, которые обеспечивают как преемственность, так и новации в развитии жизненно важных общественных сфер, а также в обществе в целом» [6]. Нам представляется, что человеческий потенциал – это интегральная характеристика комплекса нравственных, физических, культурных, профессионально-образовательных, психологических, мотивационных показателей качественного состояния и потенциальных возможностей развития этих показателей.

Сравнивая концепции развития человеческих ресурсов и человеческого потенциала, можно утверждать, что в отличие от концепции развития человеческих ресурсов концепция развития человеческого потенциала акцентирует внимание на человеке не только как субъекте, но и как цели общественного прогресса. Концепция человеческого потенциала рассматривает образование, науку, культуру и здравоохранение как источники развития и совершенствования человека, а не только как условие повышения производительности труда и придает значение тем факторам, которые, прежде всего, влияют на повышение качества жизни человека. Поэтому основой теории управления человеческим потенциалом должно стать принципиально новое отношение к человеку, который должен рассматриваться не как ресурс, а потенциал, основной субъект не только организации, но и всей страны. Управление человеческим потенциалом – это особый вид управленческой деятельности с людьми, их знаниями, умениями, компетенциями, ценностями, интеллектуальным потенциалом. Основная цель управления человеческим потенциалом должна направляться на формирование потенциала людей путем профессионального обучения и постоянного развития.

Автор имеет практический опыт руководства структурами по управлению человеческим потенциалом на уровнях организаций, регионов и федеральном уровне. Основываясь на собственном опыте, мы отмечаем, что актуальной проблемой является управление человеческим потенциалом на микро-, мезо- и макроуровнях, а также на стадиях формирования, использования и развития человеческого потенциала. На макроуровне концепция управления человеческим потенциалом должна быть направлена на разработку и реализацию государственной политики и программ создания условий для улучшения в стране и регионах демографической обстановки, экономики, занятости, рынка труда, культуры, общего и профессионального образования, здравоохранения, предпринимательства и проблем, связанных с развитием человеческого потенциала. На мезоуровне должны конкретизироваться государственная политика и программы развития в регионах и отраслях демографической обстановки, экономики, занятости населения, рынка труда, культуры, образования, здравоохранения, предпринимательства, осуществляться дополнительное финансирование с учетом специфических задач регионов и отраслей. На микроуровне необходимо проводить мероприятия по управлению процессами найма, формирования, обучения, занятости и развития человеческого потенциала организации.

Исходя из вышеизложенного, мы считаем необходимым отметить, *что наступает новый этап, когда на смену концепции* управления человеческими ресурсами должна прийти концепция управления человеческим потенциалом, *а* в организациях, регионах и отраслях подразделения управления человеческими ресурсами должны преобразовываться в подразделения (департаменты) управления человеческим потенциалом. Это особенно актуально, поскольку в период научно-технического прогресса значительно возрастает роль управления людьми на всех уровнях: от государственного до уровня регионов, отраслей и организаций. Одновременно должна возрастать роль кадровой политики, которая представляет собой систему управленческих и организационных

решений, направленных на реализацию миссий, целей и задач организаций, регионов и отраслей. На основе вышеизложенного необходимо сделать вывод, что внедрение в деятельность организаций (регионов, отраслей) концепции управления человеческим потенциалом может иметь следующие преимущества:

1) в отличие от концепции управления человеческими ресурсами, в соответствии с которой для достижения целей организации (региона, отрасли) людьми надо управлять, концепция управления человеческим потенциалом акцентирует внимание и на самоуправлении;

2) люди обладают сознанием и интеллектом, вследствие этого их реакция на внешнее управление является осмысленной, а не механической;

3) вследствие обладания знаниями, умениями, компетенциями и интеллектом люди способны к постоянному развитию и совершенствованию;

4) стратегия управления человеческим потенциалом предусматривает повышение ответственности сотрудников за порученное им дело, формирование у них преданности миссии организации (региона, страны), а стратегия управления человеческими ресурсами направлена, прежде всего, на использование возможностей сотрудников;

5) функции концепции управления человеческим потенциалом предусматривают в основном расширение возможностей человека, а функции концепции управления человеческими ресурсами напоминают «смирительную рубашку для работников»;

6) кадровая политика концепции управления человеческим потенциалом в отличие от других существующих концепций, ориентирована на создание условий для раскрытия максимально возможного потенциала всех сотрудников [3].

Отмеячается и другое принципиальное отличие понятия потенциала, когда оно применяется к человеку, от случаев, когда оно применяется к физическим системам. Известно, что в физических системах осуществление системой работы и реализация ее потенциала всегда ведет к его уменьшению. Иначе обстоит дело с человеческим потенциалом, поскольку его продуктивная реализация во многих случаях не утрачивается, а возрастает. Например, использование человеком своих знаний, умений и способностей для приобретения новых знаний, умений и компетенций ведет не к уменьшению, а к развитию и обогащению его потенциала.

Ранее уже отмечалось, что человеческий потенциал индивида только частично представляет собой нечто данное ему от рождения и в значительной мере он *формируется и развивается* в процессе социализации человека. Сформированный у человека потенциал может реализовываться в разной степени в зависимости как от внешних условий, так и от устремлений самого человека. Это особенно актуально для молодых специалистов, которые получив в учреждениях профессионального образования знания, умения, навыки, профессиональные и общекультурные компетенции, в дальнейшем в процессе трудовой деятельности по специальности (профессии) могут успешно формировать свою профессиональную и общекультурную компетентность.

Разработанная автором с учетом результатов исследования модель формирования профессиональной компетентности молодых специалистов включает два этапа и представляет собой сложную структуру, этапы и компоненты которой должны тесно взаимодействовать между собой.

На первом этапе профессиональное обучение в учреждениях профессионального образования рассматривается как начальная стадия формирования будущей профессиональной компетентности выпускников, освоения ими междисциплинарных знаний, навыков, умений, профессиональных и общекультурных компетенций. На этом этапе осуществляется гуманитарное развитие молодых специалистов, формирование у них ценностных установок, профессиональной и познавательной мотивации. Природа компетентности работника такова, что, будучи результатом полученного профессионального образования в учреждениях профессионального образования, она является следствием дальнейшего саморазвития и опыта трудовой деятельности по специальности в организациях.

На втором этапе возрастает роль служб управления человеческим потенциалом в вопросах трудоустройства выпускников по полученной профессии, успешной адаптации, дополнительного профессионального образования и достижения профессиональной компетентности молодых специалистов.

Обучение молодых специалистов становится важнейшим фактором экономического роста в стране, поскольку от внутриорганизационного обучения выигрывает и общество, государство в целом, получая квалифицированных работников и высокую производительность общественного труда [7].

Психолог С. Л. Рубинштейн выделил четыре стадии формирования профессиональной компетентности выпускников учреждений профессионального образования в процессе трудовой деятельности: адаптацию; самоактуализацию в специальности (профессии); свободное владение специальностью (профессией) на уровне мастерства; свободное владение специальностью (профессией) на уровне творчества. Поэтапное продвижение молодежи по этой траектории может обеспечить формирование у них профессиональной компетентности. Благодаря исследованиям сотрудников Института человека и Института философии РАН тема человеческого развития приобрела новое качество: разработки российских ученых существенно обогатили концепцию человеческого потенциала в теоретико-методологическом и прикладном плане. Признавая практическую значимость показателей человеческого развития, предложенных ООН, мы считаем, что можно также использовать совокупность характеристик человеческого потенциала, разработанную Институтом человека РАН, включающую: здоровье, обеспечивающее общую жизнеспособность человека; знания, умения и компетенции руководителей и работников; адаптацию работников к социальной инфраструктуре общества; культурно-ценностные ориентации и психологическую компетентность работников [8].

Наш опыт в сфере управления различными организациями показывает, что эффективность работы каждой организации зависит от общекультурного развития, профессиональной и общей компетентности руководителей и работников каждой организации; создания в организациях инновационной управленческой среды; четко выработанной стратегии управления работниками организации.

Компетентность работников служб управления человеческим потенциалом – это не только знания и умения, но и способность применять знания, профессиональные и общекультурные компетенции для эффективных способов решения постоянно возникающих управленческих задач. Службы управления человеческим потенциалом организаций (регионов, отраслей) работают с людьми, поэтому руководители подразделений должны учитывать, что конкурентоспособность работников в профессиональной деятельности зависит не только от их знаний и компетенций, но и от системы предлагаемых стимулов и основанных на них мотивов работников, организации непрерывного образования. При этом большое значение имеет успешное трудоустройство выпускников учреждений профессионального образования.

По данным исследований академика Е. В. Ткаченко, в стране пока не выдерживают конкуренции на мировом рынке 62% выпускников, обучающихся по программам начального профессионального образования и 55% – по программам среднего профессионального образования, при этом 80% выпускников вузов в области инженерного образования имеют неудовлетворительное качество профессиональной подготовки [9]. Поэтому, прежде всего, необходимо совершенствовать комплексную систему сбалансированного воспроизводства рабочей силы в регионах (стране).

Исследования автора позволили установить, что комплексная система воспроизводства квалифицированной рабочей силы должна предусматривать сбалансированную подготовку квалифицированных кадров во всех учреждений профессионального образования в системе внутрифирменного обучения, профессиональную подготовку высвобождаемых работников и безработных граждан, развитие непрерывного профессионального образования [10].

Наш опыт показывает, что исключительно важно создание в подразделениях управления человеческим потенциалом инновационной управленческой среды. Под инновационной управленческой средой организаций (регионов) автор понимает совокупность специально созданных условий, в которых осуществляется управленческая деятельность руководителей и трудовая деятельность сотрудников и обеспечивается генерирование и внедрение инноваций. Исследователи отмечают, что формирование инновационной среды «направлено на развитие инновационного потенциала, необходимого для генерирования новых идей, создания новых продуктов, технологий, продвижения фундаментальных и прикладных исследований; на развитие инновационной активности личности как основного критерия готовности к инновационной

деятельности в профессиональной сфере [11]. Инновационная управленческая среда будет способствовать развитию управленческого потенциала организаций, регионов и отраслей, который можно рассматривать как потенциал отдельных организаций, регионов, отраслей экономики и отдельных категорий субъектов управленческого труда. Успешное функционирование инновационной управленческой среды и реализация стратегии управления человеческим потенциалом возможна при высоком уровне культуры и формирования у руководителей и работников организаций не только знаний, умений, но и профессиональных, общих и общекультурных компетенций.

Многие исследователи полагают, что стратегия управления человеческим потенциалом – это, прежде всего, управление компетенцией персонала. Управление человеческим потенциалом может быть представлено как управление профессиональными и общекультурными компетенциями, их формирование, стимулирование и развитие.

Д. Равен выделяет качества, необходимые человеку в любой профессиональной деятельности: способность работать самостоятельно и проявлять инициативу; готовность замечать проблемы и искать пути их разрешения; умение анализировать новые ситуации и применять знания для анализа; умение уживаться с партнерами, осваивать новые знания и компетенции [12].

Представляется, что если профессиональные компетенции определяют готовность работников применять знания, умения и опыт для успешной трудовой деятельности, то общие и общекультурные компетенции определяют способности успешно действовать на основе опыта, умений и знаний при решении универсальных задач, инвариантных относительно видов профессиональной деятельности. Ученые установили связь между управлением культурой и управлением людьми: «Управление культурой и управление людьми очень сильно взаимосвязаны, если на каком-то этапе системы управления есть неверное понимание, некультурный подход, то эта система начинает плохо работать. Культурой можно управлять только, выйдя в надкультурный уровень и управляя факторами, которые создают культуру» [13, с. 229]. При этом важно, чтобы масштаб личности и профессиональная компетентность руководителей и работников подразделений управления человеческим потенциалом соответствовали масштабу занимаемой ими должностей. В целом управление человеческим потенциалом должно являться важной составной частью совершенствования качества всей системы управления организацией (регионом, отраслью). Нам представляется, что основой системы управления качеством может стать модель управления в соответствии с идеологией TQM (Всеобщее управление качеством), которая не отделяет систему управления качеством от общей системы управления организацией (регионом), учитывая при этом полный цикл управления Деминга: планирование – выполнение – проверка – действие.

Таким образом, автор делает вывод, что на смену концепции управления человеческими ресурсами должна прийти концепция управления человеческим потенциалом. Это обусловлено, прежде всего, процессами роста профессионально-квалификационного уровня работников, их потребностями в демократизации социально-трудовых отношений, росте комфортности условий и содержания труда, самостоятельности и творческой активности в выполнении заданий, справедливой оценке и стимулирования результатов трудовой деятельности. Можно считать, что основным показателем уровня достижения любой страны в области человеческого развития является индекс развития человеческого потенциала, а основным критерием качества рабочей силы – профессиональная и общекультурная компетентности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Концепция** долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г. (утверждена распоряжением Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р) [Электронный ресурс].– URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_82134/28c7f9e359e8af09d7244d8033c66928fa27e527/ (дата обращения: 24.07.2017).

2. «**Резолюция** о статистике трудовой деятельности, занятости населения и недоиспользования рабочей силы» [Электронный ресурс].– URL: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/—-dgreports/—-stat/documents/normativeinstrument/wcms_235603.pdf (дата обращения: 24.07.2017).

3. **Калра С. К**. Управление человеческим потенциалом: пришло время отказаться от концепции управления человеческими ресурсами? // Менеджмент-дайджест. 2004. № 1. С. 85–91.

4. **Zemsky R., Shaman S., & Shapiro D.** Higher Education as Competitive Enterprise: When Markets Matter. San Francisco: Jossey-Bass, 2002.

5. **Casse P.** People Are Not Resources // J. Eur. Ind. Train. 1994. Vol. 18. № 7. P. 30–36.

6. **Иванов О.И.** Качество человеческого потенциала экономики как проблема социального развития [Электронный ресурс].– URL: fs.nashaucheba.ru/docs/46/index (дата обращения: 28.07.2017).

7. **Кязимов К.Г**. Профессиональное обучение персонала газового хозяйства. М.: ЭНАС, 2008. 410 с.

8. **Юдин Б.Г.** Концепция человеческого потенциала как программа исследований // Человек – Философия – Гуманизм: основные доклады и обзоры Первого российского философского конгресса (4–7 июня 1997 г.): в 9 т. СПб. 1998. Т. 9. С. 47–54.

9. **Ткаченко Е.В.** Профессиональное образование в России: проблемы развития// Ценности и смыслы. 2014. № 2 (30). С. 11–12.

10. **Кязимов К.Г.** Совершенствование воспроизводства квалифицированных рабочих для инновационной экономики // Труд и социальные отношения. 2013. № 10 (112). С. 3–9.

11. **Шмелева Е.А.** Инновационная образовательная среда вуза: пространство развития // Научный поиск. 2012. № 1(3). С. 14–17.

12. **Равен Дж.** Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация.– М., 2002. 396 с.

13. **Тамберг В.В., Бадьин А.В**. Новая парадигма управления человеческими ресурсами // Стратегический менеджмент. 2010. № 3 (11). С. 228–233.

REFERENCES

1. [**The Concept** of long-term social and economic development of Russia until 2020 (endorsed by Governmental Decree No. 1662-r of November 17, 2008)]. Available at: grandars.ru/student/mirovaya-…копия (accessed July 24, 2017). (In Russian)

2. [«**Resolution** concerning statistics of work, employment and under-utilization of labor force»]. Available at: http://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/–dgreports/–stat/documents/normativeinstrument/wcms_235603.pdf (accessed July 24, 2017). (In Russian)

3. **Kalra S.K.** [Human potential management: whether it is high time to give up the concept of human resource management?]. *Management-digest*, 2004, no. 1, pp. 85–91. (In Russian)

4. **Zemsky R., Shaman S., & Shapiro D.** Higher Education as Competitive Enterprise: When Markets Matter. San Francisco: Jossey-Bass, 2002. (In Russian)

5. **Casse P.** [People Are Not Resources]. J. Eur. Ind. Train. 1994. Vol. 18, № 7. P. 30–36. (In Russian)

6. **Ivanov O.I.** [The quality of economic human potential as a problem of social development]. Available at: fs.nashaucheba.ru/docs/46/ index-…копия (accessed July 28, 2017). (In Russian)

7. **Kiazimov K.G.** [Professional training of staff employed at gas enterprises]. Moscow: ENAS Publ., 2008, 410 pp. (In Russian)

8. **Iudin B.G.** [The concept of human potential as a research program]. Proceedings of I Russian Philosophic Congress «Person – Philosophy – Humanism» held on June 4–7, 1997: in 9 vol. St. Petersburg, 1998, vol. 9, pp. 47–54. (In Russian)

9. **Tkachenko E.V.** [Professional education in Russia: the problems of development]. *Values and meaning*, 2014, no. 2(30). pp. 11–12 (In Russian)

10. **Kiazimov K.G.** [Development and improvement of qualified staff reproduction for innovative economy]. *Labour and social relations*, 2013, no. 10(112), pp.3–9. (In Russian)

11. **Shmeleva E.A.** [Innovative education university environment as a space for development]. *Research*, 2012, no. 1(3). pp. 14–17.(In Russian)

12. **Raven G.** [Competency in modern society: development and implementation]. Moscow, 2002, 396 pp. (In Russian)

13. **Tamberg V.V., Badyin A.V.** [New paradigm of human resource management]. *Strategic management*, 2010, no. 3(11). pp. 228–233. (In Russian)

Информация об авторе

Кязимов Карл Гасанович – доктор педагогических наук, профессор, лауреат премии Президента РФ в области образования.ОУП ВО «Академия труда и социаль-ных отношений» (Москва, ул. Лобачевского, д. 90; e-mail: karl35@mail.ru)

Information about the author

Karl G. Kiazimov – Dr. of Pedagogical Sc., Professor, Presidential Award Winner in the field of Education, Academy of Labour and Social Relations (90 Lobachevskogo, Moscow; e-mail: karl35@mail.ru).

Принято редакцией 28.09.2017 *Received September 28, 2017*

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1357–1363
DOI: 10.15372/PEMW20170404
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1357–1363
DOI: 10.15372/PEMW20170404
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

УПРАВЛЕНИЕ РОССИЙСКИМ ОБРАЗОВАНИЕМ В ПРЕДДВЕРИИ ОБЩЕСТВА ЗНАНИЯ

MANAGEMENT OF THE RUSSIAN EDUCATION BEFORE THE THRESHOLD OF THE KNOWLEDGE SOCIETY

УДК 37.014

DOI: 10.15372/PEMW20170404

С. Г. Новиков

Волгоград, Россия, ФГБОУ ВО «Волгоградский государственный социально-педагогический университет», e-mail: novsergen@yandex.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются приоритеты управления образованием в контексте перехода России на новую стадию развития, именуемую обществом знания (постиндустриальным, постпроизводительным, постэкономическим). Для определения этих приоритетов применяется комбинированная методология: мир-системный подход И. Валлерстайна, концепции «общества знания» и «сетевого общества». На основе анализа объективных тенденций социокультурного развития утверждается, что управление образованием должно быть нацелено на формирование субъекта транзиции, который будет обладать постматериалистической мотивацией (homo creator'a). Автор негативно оценивает принятую во многих развитых странах концепцию «нового государственного менеджмента», поскольку она репродуцирует общество прошлого (индустриальное, экономическое). Россия же нуждается в стратегии опережающего развития, результатом и субъектом которой является человек, чьими ценностями выступают «свобода», «справедливость», «солидарность», «творчество». Утверждается, что для того чтобы отечественное образование сумело выполнить свою миссию по обеспечению перехода России к обществу знания, оно должно иметь: 1) ясный образ желаемого будущего, 2) стратегию выращивания субъекта, руководствующегося пост(не)материалистическими мотивами, 3) финансирование, достаточное для привлечения молодых научно-педагогических кадров, 4) программу развития инновационной педагогической деятельности, сетевого образования, поддержки университетов. Принять эти приоритеты – значит отказаться от представления об образовании как о сфере услуг, идущем вразрез с гуманистическим предназначением образования и порождающем коррупцию.*

Novikov, S.G.

Volgograd, Russia, Volgograd State Social Pedagogical University, e-mail: novsergen@yandex.ru

Abstract. *The article deals with the priorities of management of education in the context of Russia's transfer to a new stage of development: knowledge society (post-industrial, post-production, post-economic). To determine these priorities, the author applies a combined methodology: the world-system approach of I. Wallerstein, the concepts of the "knowledge society" and the "network society". On the basis of analysis of objective trends of the sociocultural development it is asserted that the management of education should be aimed at the formation of the subject of the transition that will have post-materialistic motivation (homo creator). The author negatively evaluates the concept of «New public management" adopted in many developed countries, as it reproduces the society of the past (industrial, economic). Russia needs a strategy of advanced development, the result and subject of which is a person whose values are "freedom", "justice", "solidarity", "creativity". It is argued that in order for Russian education to fulfill its mission to ensure Russia's transition to a knowledge society, it must have before itself: 1) a clear image of the desired future, 2) a strategy of formation a subject which is guided by post-materialistic motives, 3) financing sufficient to attract young scientific and pedagogical staff, 4) a program for the development of innovative pedagogical activity, networked education and universities. To accept these priorities is to abandon of the representation of education as a sphere of services that runs counter to the humanistic purpose of education and generates corruption.*

Ключевые слова: *общество знания, стратегия развития, homo creator, постматериалистическая мотивация, «новый государственный менеджмент», инновационная педагогическая деятельность, сетевое образование.*

Key words: *knowledge society, development strategy, homo creator, post-materialistic motivation, new public management model, innovative pedagogical activity, network education*

Для цитаты: *Новиков С. Г.* Управление российским образованием в преддверии общества знания // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1357–1363.
DOI: 10.15372/PEMW20170404

For quote: *Novikov, S.G.* [Management of the Russian education before the threshold of the knowledge society]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1357–1363 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170404

Введение. Эффективность управления образованием зависит отнюдь не только от компетентности и талантов его руководителей, но и от того, насколько стратегия развития данного института соответствует объективным запросам общества. А последние, в конечном итоге, определяются транзитом, совершаемым ныне человечеством (а точнее, его отдельными авангардными отрядами – социокультурными общностями). Вектор этого глобального перехода направлен в сторону стадии, маркируемой современной наукой как постмодерновое, постпроизводительное (постэкономическое) общество или же общество знания [1–3]. Очевидно, что, двигаясь к данному типу социума, каждая страна решает свои первоочередные проблемы. Если говорить о современной России, то эти проблемы стянуты воедино необходимостью завершения позднеиндустриальной модернизации общества и перехода к постиндустриализму. В интересах содержательного и организационно-педагогического обеспечения данного перехода российской системе образования необходимо превратиться в единое пространство постоянно трансформирующихся субъектов различного уровня [4].

Постановка задачи. В связи с вышесказанным встает вопрос о том, какими должны быть сегодня приоритеты общества и государства в области управления образованием? Представим свой ответ на заданный вопрос.

Методология и методика исследования. Для этого прибегнем к помощи комбинированной методологии: мир-системного подхода И. Валлерстайна, концепций «общества знания» и «сетевого общества». Ее применение позволяет, прежде всего, представить целостную картину мира, заря которого только брезжит перед нами. Мы обнаруживаем следующие его черты. Во-первых, становящийся «новый мир» имеет трехуровневую структуру, доставшуюся ему в наследство от «старого мира» – мир-экономики, возникшей на рубеже XV–XVI вв. В нем есть ядро – социумы, уже совершающие шаг на новую ступеньку социокультурного развития человечества (и потому по-прежнему способные императивно влиять на страны-аутсайдеры), периферия – социумы, стадиально отставшие от лидеров мир-системы и обслуживающие их интересы, и полупериферия – социумы, сочетающие в себе черты обеих групп. И такая дифференциация, выгодная странам ядра (а вернее, их элите, приобретающей по своему влиянию и интересам наднациональный, планетарный характер), имеет тенденцию сохраняться и даже усиливаться. Во-вторых, в нарождающемся «новом мире» главным ресурсом развития становятся нематериальные феномены, знание, прежде всего. Соответственно, «агентами будущего» делаются не «менеджеры» и «прочие мерчандайзеры», а люди, производящие названный ресурс. Знание, заметим, в отличие от данных (того, что поступает от сенсоров) и информации (интерпретированных и структурированных данных, помещенных в контекст и наделенных смыслом [5]), позволяет заглянуть в грядущее. В-третьих, ключевую роль в создании «нового мира» играют сети «производства, власти и опыта, которые образуют культуру виртуальности в глобальных потоках, пересекающих время и пространство» [6, с. 505]. Благодаря этим сетям организации и индивиды могут заниматься совместными проектами одномоментно, находясь на значительном расстоянии друг от друга.

Результаты. Основываясь на подобном понимании мира, рассмотрим приоритетные аспекты управления российским образованием, на которые следует обратить внимание людям, принимающим решения в данной области. Первое, что требует их пристального внимания,– это сфера бюджетного финансирования. Сколь тривиальным ни звучит наше утверждение, но считаем

важным повторить: расходы на образование в России по-прежнему остаются на невысоком уровне. В 2010 г. они составляли в федеральном бюджете 442,8 млрд руб., в 2012 г.– 603,8 млрд руб., в 2013 г.– 672,3 млрд руб., в 2014 г.– 638,3 млрд руб., в 2015 г.– 610,6 млрд руб. А в принятом Государственной Думой РФ бюджете на 2017 г. эти расходы составили 598,9 млрд руб., то есть оказались почти в два раза меньшими, нежели планируемые расходы на «общегосударственные вопросы» (1,15 трлн руб.) [7, с. 537; 8]. Что касается доли расходов на образование в ВВП, то они в 2013–2015 гг. неизменно снижались: 4,36%, 4,25% и 3,9% соответственно [9, с. 4]. Приходится констатировать и отставание России от ведущих государств планеты по ежегодным государственным расходам на одного обучающегося (от начальной школы до вуза): в 2010 г. они составляли в России 5600 долл. США, в то время как в странах Организации экономического сотрудничества и развития (ОЭСР) – 9300 долл. США (в Великобритании – 10900 долл., в США – 15200 долл.) [10, с. 84, 85]. К этому следует добавить, что, согласно расчетам Института статистических исследований и экономики знаний НИУ ВШЭ, Россия в 2015 г. занимала лишь 9-е место по объему внутренних затрат на исследования и разработки, уступая США, Китаю, Японии, Германии, Республике Корея, Франции, Индии и Великобритании [11]. Думается, вряд ли найдется человек в здравом рассудке, который посчитал бы, что подобное финансирование образования является нормальным для общества, желающего не стагнировать, но развиваться.

Разумеется, рост бюджетных расходов – чрезвычайно важное, но далеко не достаточное условие для движения России в сторону общества знания. Ведь, в конечном итоге, ключевой вопрос здесь: под какую стратегию даются деньги. Полагаем, что управление российским образованием должно, в конечном итоге, быть нацелено на формирование субъекта, руководствующегося постматериалистической мотивацией жизнедеятельности. Конечно, такое утверждение может показаться странным в обществе, в котором, согласно официальной статистике, 13,3% населения находится за чертой бедности (и этот уровень выше, чем в иных бывших республиках СССР: 4,9% (Азербайджан в 2005 г. и Белоруссия в 2012 г.)) [12, с. 110]. Однако в ответ на возможные сомнения заметим, что пост(не)материалистическая мотивация отнюдь не напрямую обусловлена материальным благосостоянием человека. Она есть «функция многих переменных» [13]. Среди последних – воспитание соответствующих качеств в процессе целенаправленной инкультурации. Что это за качества, сформулировали еще гуманистически мыслившие философы XIX–XX вв. Г.С. Батищев, Э.В. Ильенков, К.М. Кантор, К. Маркс, Э. Фромм. Они выделили их не только исходя из своих идеалов, но и руководствуясь анализом объективных тенденций развития общества. Мыслители пришли к выводу, что субъектом того общества, которое мы называем «обществом знания», могут быть личности, склонные к сотворчеству, испытывающие уважение к Другому, обладающие способностью к «критическому, реалистическому мышлению», к «свободной жизнедеятельности, которая совсем необязательно состоит в опредмечивании» и др. [14]. Указанный тип личности мы предлагаем именовать homo creator, поскольку его конститутивной чертой выступает внутренняя (свободная от внешнего экономического интереса) мотивация.

Стратегическая установка на формирование homo creator может приниматься не только на уровне макросоциума, но и на уровне конкретных образовательных проектов. Их коллективный субъект, включающий и ученых, и управленцев, должен быть командой единомышленников, принципиально отказавшейся от «модной» установки на формирование homo economicus. Последний при всех своих положительных качествах (целерациональности, инициативности, открытости инновациям и пр.) является не «героем нашего времени», а «уходящей натурой» экономической, индустриальной, производительной эпохи. Ведь его фетишем является товар, мерилом успеха – материальный достаток; он остается деталью «гигантской экономической машины» и потому «служит целям, внешним по отношению к себе». Homo economicus не является, по большому счету, свободным человеком, поскольку не он сам, а рынок определяет его жизненную стратегию, решает, «сколько стоят те или иные человеческие качества, и даже определяет само их существование». Homo economicus живет в системе координат, указывающих ему, что если «качества, которые может предложить человек, не пользуются спросом, то у него нет вообще никаких качеств» [15, с. 121, 131]. Такой субъект не видит смысла в поиске знания вследствие того, что это «просто интересно», его природе чуждо стремление к знанию как к самоценности.

Таким образом, людям, которым общество и государство доверяют управление образованием на федеральном уровне, необходимо определиться с образом будущего, предлагаемого им молодым поколениям. Будет ли это социум-репродукция индустриального мира XX в. (да, социальной структуры эффективной, но «вчерашнего дня») или социум, настроенный на опережающее развитие, чьими лозунгами являются «свобода», «справедливость», «солидарность», «творчество».

Если судить по нормативно-правовым актам, принятым отечественными законодателями, то создается впечатление, что государственная власть понимает важность обеспечения эффективного управления образованием. В самом деле за последние четверть века были приняты два федеральных закона «Об образовании», в которые неоднократно вносились поправки, Национальный проект «Образование», «Концепция модернизации образования на период до 2010 г.», «Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы», профессиональные и федеральные образовательные стандарты и т.д. Однако мы вынуждены согласиться с мнением сотрудников Института социально-экономических проблем народонаселения (ИСЭПН) РАН, что нередко под основным инструментом «эффективности» понимаются «оптимизации сети образовательных учреждений и численности персонала с целью повышения оплаты труда педагогическим работникам», то есть то, что входит в противоречие с целью сохранения «образовательного потенциала нации» [10, с. 86]. Такая «оптимизация» ведет, в частности, к сокращению среди учителей доли квалифицированных высокообразованных специалистов. Не приводит она (вследствие все тех же экономических причин) и к омоложению педагогических кадров. По данным ИСЭПН РАН, только 30% выпускников педвузов идут в школы, в результате чего, например, в 2010 г. доля молодых педагогов (в возрасте до 30 лет) оказалась ниже доли учителей-пенсионеров [10, с. 88].

Подобная трактовка эффективности в управлении образованием укладывается в принятую во многих развитых странах мира концепцию «нового государственного менеджмента» (New public management model). Его принципы были сформулированы в классическом виде Д. Осборном и Т. Геблером и структурируются идеей моделирования рыночных процессов внутри государственного сектора образования, заимствования управленческих технологий, разработанных для частного бизнеса. Однако благие установки оценивать работу организаций образования не по затратам, а по результатам, перехода от иерархии к сотрудничеству на основе децентрализации управления и пр. на деле обернулись повышением требований к учителям, оценке качества образовательного процесса в количественных показателях, росту бумажной отчетности – действиям неоднозначным и к тому же не подкрепленным соответствующими материальными вложениями. А сама идея «клиентоориентированного» образования вообще приводит, с нашей точки зрения, к выхолащиванию его гуманистической природы. Ведь превращение образования в «сферу услуг» означает, что в поведении педагога при столкновении экономического интереса и моральных регуляторов, по логике, должны брать верх именно финансовые соображения. Добавим, что вызывают сомнение и собственно методы и критерии оценки деятельности учителя, которые оказываются слишком зависимыми от мнения вышестоящего начальника. Не лишним будет добавить, что опыт стран ОЭСР уже показал, что школа как структурная единица образования при названной модели менеджмента становится очень уязвимой благодаря внедрению стандартизированных показателей успеваемости: всякая потеря в показателях влечет за собой снижение государственного финансирования. В силу вышесказанного вряд ли следует трансплантировать на отечественную почву практику, вызывающую жесткую критику в самих странах ОЭСР.

Представляется, что наилучшим с точки зрения управления средним образованием в России было бы обращение внимания на два ключевых момента: увеличение финансирования школ, в том числе в интересах повышения уровня зарплаты учителей, и стимулирование инновационной педагогической деятельности в целях создания своего рода «конвейера инноваций» (ситуации, когда завершение одного инновационного проекта предполагает разработку следующего).

Крайне важным с точки зрения обеспечения продвижения России к обществу знания представляется стимулирование государством развития университетского образования. Особая роль университетов связана с тем, что они дают своим выпускникам нечто большее, чем «набор

специализированных навыков»: комплексное понимание «природы и общества», взгляд на мир, «где все познаваемо (и в принципе должно быть познано); где знание глубоко институционализировано в кодах и процедурах общества; где знание является "отмычкой" к широкому разнообразию социальных структур» [16, с. 215]. Вот почему представляется важным, с одной стороны, сохранить фундаментальность российского образования и, с другой – ориентировать его на инициативу студентов. Согласимся с Д. Дж. Фрэнком и Дж. Майером, что обучающийся в университете должен становиться «дизайнером» собственного образования, выбирать «свой собственный путь к пониманию всех основных аспектов социальной и природной реальности» [16, с. 217, 218]. В этой связи заслуживает всемерной поддержки приоритетный проект «Вузы как центры пространства создания инноваций», утвержденный 25 октября 2016 г. президиумом Совета при Президенте Российской Федерации по стратегическому развитию и приоритетным проектам. Однако обращает на себя внимание то, что в списке результатов проекта под номером 1 сказано: обеспечение устойчивой конкурентоспособности «*ведущих российских университетов на глобальном рынке высшего образования, науки и инноваций: не менее 10 ведущих российских университетов не менее 2 лет входят в ТОП-100 мировых рейтингов (включая институциональные, отраслевые, предметные рейтинги), и не менее 20 университетов – в ТОП-300 указанных рейтингов* (курсив наш.– *С.Н.*)» [17]. Думается, подобный критерий успеха при всей своей важности носит все же «технический» характер, то есть его достижение не может быть самоцелью.

Не меньшего внимания со стороны менеджеров образования заслуживает также следующая идея: использование в интересах формирования субъекта общества знания «развитие горизонтальных сетей интерактивной коммуникации, которые осуществляют мультимодальный обмен сообщениями от многих ко многим как в синхронном, так и в асинхронном режиме» [18, с. 229–230]. Благодаря сетевому взаимодействию педагогических кадров вузов и средних школ, их обучающихся и социальных партнеров субъект становящегося общества знания получает доступ к разнообразным интеллектуальным ресурсам, возможность активно пользоваться результатами как информационной и консультационной, так и научно-исследовательской деятельности. Согласимся, что основой этого «типа взаимодействия между образовательными субъектами является сотворчество, моделирование проблемной ситуации, решаемой совместными усилиями» [19, с. 138].

Выводы. Резюмируем вышеизложенное. Для того чтобы отечественное образование сумело выполнить свою миссию по обеспечению перехода России к обществу знания, оно должно иметь перед собой: 1) ясный образ желаемого будущего, 2) стратегию выращивания субъекта, руководствующегося пост(не)материалистическими мотивами, 3) финансирование, достаточное для привлечения молодых научно-педагогических кадров, 4) программу развития инновационной педагогической деятельности, сетевого образования, поддержки университетов. Разумеется, все вышесказанное невозможно без отказа от идеологии услуг, идущей вразрез с гуманистическим предназначением образования и порождающей коррупцию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Белл Д**. Грядущее постиндустриальное общество. М., 1998.
2. **Drucker P.** The Age of Discontinuity, Guidelines to our changing society. New York: Harper Row, 1969.
3. **Иноземцев В.Л**. К теории постэкономической общественной формации. М.: Таурус; Век, 1995. 332 с.
4. **Черных С.И.** Образовательное пространство в условиях информатизации общества: моногр. Новосибирск: Изд-во НГАУ, 2011. 254 с.
5. **Бехманн Г.** Общество знания – трансформация современных обществ // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сб. науч. тр. М., 2010. С. 39–65.
6. **Кастельс М.** Информационная эпоха: экономика, общество и культура. М.: Изд-во ГУ ВШЭ, 2000.
7. **Российский** статистический ежегодник. 2016: стат. сб. М., 2016.
8. **Федеральный** закон от 19.12.2016 N415-ФЗ (ред. от 01.07.2017) «О федеральном бюджете на 2017 год и на плановый период 2018 и 2019 годов» [Электронный ресурс].– URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209150/d95616d13c270c6771d10e705b7a26e328735934 /(дата обращения: 10.07.2017).
9. **Бюллетень** о сфере образования. Сентябрь 2016. Вып. 9. М.: Аналит. центр при Правительстве Российской Федерации, 2016.

10. **Народонаселение** современной России: воспроизводство и развитие / под ред. проф. В.В. Локосова М.: Экон-Информ, 2015. 411 с.

11. **Затраты** на науку в России и ведущих странах мира [Электронный ресурс] – URL: http://polit.ru/article/2016/09/21/nauka/ (дата обращения: 10.07.2017).

12. **Россия** и страны мира. 2016: стат. сб. / Росстат. М., 2016.

13. **Иноземцев В.Л.** Наука, личность и общество в постиндустриальной действительности // Российский химический журнал. 1999. Том XLIII, № 6. С. 13–32.

14. **Новиков С.Г.** Целеполагание российского образования в контексте стратегии опережающего развития // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 1. С. 748–754.

15. **Фромм Э.** Бегство от свободы. Человек для себя. М.: АСТ; АСТ Москва, 2006. 624 с.

16. **Фрэнк Д. Дж., Майер Дж**. Экспансия университетов и общество знания // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сб. науч. тр. М., 2010. С. 213–218.

17. **Паспорт** приоритетного проекта «Вузы как центры пространства создания инноваций» [Электронный ресурс].– URL: http://docplayer.ru/31472020-P-a-s-p-o-r-t-prioritetnogo-proekta-vuzy-kak-centry-prostranstva-sozdaniya-innovaciy-1-osnovnye-polozheniya-proekta.html (дата обращения: 10.07.2017).

18. **Кастельс М**. Коммуникация, власть и контр-власть в сетевом обществе // Концепция «общества знания» в современной социальной теории: сб. науч. тр. М., 2010. С. 227–232.

19. **Черных С.И.** Идентификация образовательного субъекта в условиях современного образовательного пространства // Философия образования. 2012. № 1(40). С. 134–140.

REFERENCES

1. **Bell D.** [The coming postindustrial society]. Moscow, 1998. (In Russian)

2. **Drucker P.** [The Age of Discontinuity, Guidelines to our changing society]. New York, Harper Row Publ., 1969. (In English)

3. **Inozemtsev V.L.** [To the theory of the post-economic social formation]. Moscow: Taurus Publ., Vek, 1995. 332 pp. (In Russian)

4. **Chernykh S.I.** [The educational space in the conditions of informatization of the society]. Novosibirsk: Publ. House NGAU Publ., 2011. 254 pp. (In Russian)

5. **Behmann G.** [Knowledge society – the transformation of modern societies]. The concept of «knowledge societies» in modern social theory. Moscow, 2010, pp. 39–65. (In Russian)

6. **Kastels M.** [The Information Age: Economics, Society and Culture]. Moscow: GU VShE Publ., 2000. (In Russian)

7. [**Russian** Statistical Yearbook.2016]. Moscow, 2016. (In Russian)

8. [**Federal** Law No. 415-FZ of December 19, 2016 (as amended on 01.07.2017) «On the Federal Budget for 2017 and the Planning Period of 2018 and 2019»] Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_209150/d95616d13c270c6771d10e705b7a26e328735934/ (accessed 10.07.2017). (In Russian)

9. [**Bulletin** on the field of education. September 2016. Issue. 9]. Moscow: Analiticheskiy tsentr pri Pravitelstve Rossiyskoy Federatsii Publ., 2016. (In Russian)

10. [**Population** of modern Russia: reproduction and development]. Moscow: Ekon-Inform Publ., 2015. 411 pp. (In Russian)

11. [**The costs** of science in Russia and the world's leading countries]. Available at: http://polit.ru/article/2016/09/21/nauka/ (accessed 10.07.2017). (In Russian)

12. [**Russia** and the countries of the world. 2016]. Moscow, 2016. (In Russian)

13. **Inozemtsev V.L.** [Science, identity and society in the post-industrial reality]. *Russian chemical journal*, 1999, vol. XLIII, no. 6, pp. 13–32 (In Russian).

14. **Novikov S.G.** [Goal setting of Russian education in the context of the strategy of advancing development]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 1, pp. 748–754 (In Russian).

15. **Fromm E.** [Escape from freedom. Man for himself]. Moscow: AST: AST Moskva Publ., 2006.

16. **Frenk D.J., Mayer J.** [University expansion and the knowledge society].The concept of «knowledge societies» in modern social theory. Moscow, 2010, pp. 213–218. (In Russian)

17. [**The passport** of the priority project «Universities as centers of innovation creation space»]. Available at: http://docplayer.ru/31472020-P-a-s-p-o-r-t-prioritetnogo-proekta-vuzy-kak-centry-prostranstva-sozdaniya-innovaciy-1-osnovnye-polozheniya-proekta.html (accessed 10.07.2017) (In Russian)

18. **Castells M.** [Communication, power and counter-power in the network society]. The concept of «knowledge societies» in modern social theory. Moscow, 2010, pp. 227–232. (In Russian)

19. **Chernykh S.I.** [Identification of the educational subject in the conditions of modern educational space]. *Philosophy of education*. 2012, no. 1(40), pp. 134–140. (In Russian).

Информация об авторе

Новиков Сергей Геннадьевич – доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин, Волгоградская консерватория им. П.А. Серебрякова (400131 г. Волгоград, ул. Мира, 5а. e-mail: novsergen@ yandex.ru)

Принята редакцией 28.09.2017

Information about the author

Sergei G. Novikov – Doctor of Pedagogical, Candidate of History, the Head of the Chair of Social Sc. Humanties at P. A. Volgograd Conservatory. Serebryakov (Volgograd, 5a Mira str., 400131, e-mail: novsergen@ yandex.ru)

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1364–1372
DOI: 10.15372/PEMW20170405
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1364–1372
DOI: 10.15372/PEMW20170405
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

НОВЫЕ ГОРИЗОНТЫ ФИЛОСОФИИ ОБРАЗОВАНИЯ В АНАЛИЗЕ ПРОБЛЕМ УПРАВЛЕНИЯ ОБРАЗОВАНИЕМ В УСЛОВИЯХ ГЛОБАЛИЗИРУЮЩЕГОСЯ МИРА

NEW HORIZONS OF EDUCATION PHILOSOPHY AND THE PROBLEMS OF EDUCATION MANAGEMENT IN THE CONDITIONS OF GLOBALIZING WORLD

УДК 378.4:1

DOI: 10.15372/PEMW20170405

С. А. Ан

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (АлтГПУ), Барнаул, Российская Федерация, e-mail: fil-fik@altspu.ru

Н. В. Наливайко

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (НГПУ), Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: nnalivaiko@mail.ru

В. И. Панарин

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (НГАУ), Новосибирск, Российская Федерация. E-mail: idpo@ngs.ru

В. И. Паршиков

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: idpo@ngs.ru

Е. В. Ушакова

ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (АГМУ), Барнаул, Российская Федерация, e-mail: foaushakova@gmail.com

Аннотация. *В статье осуществлен теоретико-методологический анализ определенных достижений и возможных перспектив развития отечественной философии образования по вопросам образовательной политики и управления образованием на государственном и глобальном уровнях общественной организации в условиях ускорения процессов глобализации в XXI в. Основу концептуального подхода к решению проблем составляют идеи ноосферы В.И. Вернадского, позволяющие определить стратегии современной образовательной политики, а также специфику социального управления ноосферным образованием на государственном и международном уровнях в начале XXI в.*

Ключевые слова: *концепция ноосферы, образование, стратегии управления образованием, философия образования, ноосферное образование.*

An, S. A.

Altai State Pedagogical University, Barnaul, the Russian Federation, e-mail: fil-fik@altspu.ru

Nalivaiko, N. V.

Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: nnalivaiko@mail.ru

Panarin, V. I.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru

Parshikov, V. I.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru

Ushakova, E. V.

Altai State Medical University under the Ministry of Health of Russia, Barnaul, Russian Federation, e-mail: foaushakova@gmail.com

Abstract. *The article explores theory and methodology of certain achievements and possible prospects of national education philosophy de-velopment on the issues of education policy and education management at the national and global levels of public organiza-tion in the context of accelerating the processes of globalization in the 21st century. The basis of conceptual approach to problem solving is the ideas of the noosphere developed by V.I. Vernadsky, which allow defining the strategies of modern educational policy, as well as the specifics of social management of noospheric education at the state and international levels at the be-ginning of the XXI century.*

Key words: *concept of noosphere, education, management strategies, education philosophy, noospheric education.*

Для цитаты: *Ан С.А., Наливайко Н.В, Панарин В.И., Паршиков В.И, Ушакова Е.В.* Новые горизонты философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1364–1372. DOI: 10.15372/PEMW20170405

For quote: *An, S. A, Nalivaiko, N. V, Panarin, V. I, Parshikov, V. I, Ushakova, E. V.* [New horizons of education philosophy and the problems of education management in the conditions of globalizing world]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1364–1372 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170405

Введение. Философия образования в нашем столетии уверенно выдвигается на первый план в стратегиях построения духовно-экологической цивилизации, сохранения и оптимального развития человечества в эпоху ноосферы [1–5]. Напротив, фактически принятая определенными сверхбогатыми социальными слоями противоположная стратегия – стратегия некросферы (в концепциях «золотого полумиллиарда» и т.п.), где постулируется разграбление и уничтожение большинства человеческих и природных ресурсов планеты, для философии образования в ее гуманистическом смысле фактически не оставляет места, разве что в виде постмодернистского варианта деконструкции человека в коммерциализованных структурах образовательных услуг. В связи со второй стратегией сошлемся на верное утверждение В.В. Мантатова и Л.В. Мантатовой: «Сегодня все мыслящие люди планеты понимают, что человечество идет дорогой технократической (материальной) цивилизации к глобальной экологической катастрофе» [6, с. 1].

Авторы статьи исходят из тезиса о нарастающей значимости философии образования в жизнеутверждающей стратегии ноосферы, хотя реализация данной стратегии в условиях жесткого наступления глобального капитала XXI в. значительно усложняется. Несмотря на это, именно концепция ноосферы (ноосферизма, духовно-экологической цивилизации, антропокосмизма), предсказанная и разработанная в XX в. великим русским ученым В.И. Вернадским и его последователями, может открыть путь сохранения созидающего планетарного разума и биогеоразнообразия жизни на нашей планете [7–11]. Сущность стратегии состоит в развитии мирового планетарного разума человечества, способного в глобальных масштабах гармонизировать как социальную, так и природную жизнь за счет научно разработанных систем оптимального управления в обществе и природе на принципах мирного сосуществования народов разных государств планеты и сохранения биогеосферного богатства природы, облагороженной человеческим разумом в процессах рационального природопользования. *Цель* статьи – определить горизонты развития философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира.

Постановка задачи. Авторы статьи поставили перед собой задачу определения основных стратегий современного социального управления и специфики управления ноосферным образованием на основе идей В.И. Вернадского о ноосфере.

Методология исследования: научно-философская. Применены диалектический подход, компаративистский и системно-структурный анализ, индуктивные и дедуктивные умозаключения о социальной реальности, интеграция полученных результатов применительно к области ноосферного образования.

Результаты. Основатель концепции ноосферы В.И. Вернадский (в скобках указаны номера пунктов-параграфов, из которых взяты цитаты) пишет: «…Человек и человечество теснейшим образом, прежде всего, связаны с живым веществом, населяющим нашу планету, от которого они реально никаким физическим процессом не могут быть уединены. Это возможно только в мысли…» (п. 2); «…Биосфера перешла или, вернее, переходит в новое эволюционное состояние – в ноосферу – перерабатывается научной мыслью социального человечества…» (п. 11); «…Телеграф, телефон, радио, аэропланы, аэростаты охватили весь земной шар. Сношения становятся все более простыми и быстрыми. Ежегодно организованность их увеличивается, бурно растет… эта стадия создает по существу новое в истории Земли, а не только в истории человечества. Человек впервые реально понял, что он житель планеты и может – должен – мыслить и действовать в новом аспекте, не только в аспекте отдельной личности, семьи или рода, государств или их союзов, но и в планетном аспекте. Он, как и все живое, может мыслить и действовать в планетном аспекте только в области жизни – в биосфере…» (п. 14); «…Цивилизация “культурного человечества” – поскольку она является

формой организации новой геологической силы, создавшейся в биосфере,– не может прерваться и уничтожиться… Образуя ноосферу, она всеми корнями связывается с этой земной оболочкой, чего раньше в истории человечества в сколько-нибудь сравнимой мере не было» (п. 26–1) [12].

В статье «Несколько слов о ноосфере» (1944 г.), также написанной в виде пунктов-параграфов, ученый писал: «…В геологической истории биосферы перед человеком открывается огромное будущее, если он поймет это и не будет употреблять свой разум и свой труд на самоистребление…» (п. 9); «В историческом состязании, например в войне такого масштаба, как нынешняя, в конце концов, побеждает тот, кто этому закону следует. Нельзя безнаказанно идти против принципа единства всех людей как закона природы… Впервые в истории человечества интересы народных масс – всех и каждого – и свободной мысли личности определяют жизнь человечества, являются мерилом его представлений о справедливости. Человечество, взятое в целом, становится мощной геологической силой. И перед ним, перед его мыслью и трудом, становится вопрос о перестройке биосферы в интересах свободно мыслящего человечества как единого целого. Это новое состояние биосферы, к которому мы, не замечая этого, приближаемся, и есть "ноосфера"» (п. 10); «Но важен для нас факт, что идеалы… идут в унисон со стихийным геологическим процессом, с законами природы, отвечают ноосфере» (п. 13) [13].

В. И. Вернадский и его последователи, отечественные ученые, особое внимание уделяют идее о том, что только созидающая научная мысль человечества может качественно преобразовать и улучшить лик нашей планеты, ее социально-природное существование. В. И. Вернадский писал: «Впервые идея единства всего человечества, людей как братьев, вышла за пределы отдельных личностей, к ней подходивших в своих интуициях или вдохновениях, и стала двигателем жизни и быта народных масс или задачей государственных образований… но до сих пор далека от своего осуществления…» (п. 23); «… XX век – век значения народных масс. Мы одновременно видим в нем энергичное, *широкое развитие самых разнообразных форм народного образования*… (курсив наш.– *С.А. и соавт.*]. …Это столь же необходимая предпосылка ноосферы, как и творческая научная работа…» (п. 61); «…Выступает новая идея… идея о государственном объединении усилий человечества» (п. 66) [12].

Ученые Е. Ю. Бельская, Л. В. Попов и Н. Х. Розов, исследующие роль В. И. Вернадского в развитии отечественного образования, отмечают, что он был также выдающимся теоретиком высшего образования, внесшим несомненный вклад в разработку вопросов миссии, назначения и задач высшей школы, анализа проблем и способов реформирования. Среди основных принципов организации и функционирования высшей школы Вернадский выделяет следующие: приоритет, общедоступность, непрерывность, фундаментализацию, интернационализацию и опережающий характер образования, его неотделимость от науки, академические свободы и автономию высших учебных заведений, их децентрализацию и демократизацию на основе гуманистических идеалов, государственную поддержку высшей школы и сохранение свободы научного творчества и преподавания [14, с. 238]. Ученый также определяет главное назначение высшей школы как инструмента достижения новой стадии планетарного и даже космопланетарного развития, распространения идеи целостности мира, взаимозависимости человека, общества и природы, учета всеобщей зависимости во всех видах деятельности [14, с. 239]. В. И. Вернадский был убежден в следующем: «Спасение России заключается в поднятии и расширении образования и знания. Только этим путем возможно достижение правильного государственного управления, только поднятием культуры возможно сохранить сильно пошатнувшееся мировое значение нашей страны» (цит. по: [14, с. 232]). В то же время современно звучит глубокая тревога в высказываниях мыслителя о разрушительных социальных силах Первой и Второй мировых войн, не созидающих, а губящих людей и природу: «…Сейчас не только фактически, но и идеологически способом войны является истребление не только вооруженных ее участников, но и мирного населения, в том числе стариков, старух и детей. То, что как идеал отходило в прошлое, морально не признавалось, стало сейчас жестокой реальностью» (п. 27) [12]. И в первой четверти XXI в., когда мир вновь стоит на пороге Третьей мировой войны, после которой уже жизнь как общее планетарное природно-социальное явление может быть разрушена вовсе некросферными устремлениями ряда правящих элит, проблемы ноосферного образования, судьбы планетарной созидающей научной мысли оказываются не менее актуальными, чем в первой половине XX в.

Однако в осмыслении данных проблем в условиях глобализации третьего тысячелетия при решении главных вопросов образования человечества необходимо учитывать специфику современности, накопленный потенциал знаний. Так, несмотря на гениальные идеи В.И. Вернадского о ноосфере, укажем, что мыслитель в своей концепции возлагал при их реализации значительные надежды на достижения мирового сообщества ученых (интеллект которых, естественно, должен формироваться в отлично отлаженных системах воспитания-образования). К сожалению, имея собственные оригинальные, глубокие, но неоднозначные взгляды о соотношении философии и науки, о роли социальной философии, он не обращал внимания на законы социальных систем управления, под действием которых во многом формируются стратегии государственной политики многих стран, главные пути организации науки и образования. Да и вряд ли можно предъявлять к ученому, работавшему в эпоху мощной социальной, концептуальной и идеологической неустойчивости общества первой половины XX в., когда теория социального управления только начинала развиваться, претензии подобного рода. Следует выявить и попытаться проанализировать некоторые современные актуальные закономерности, которые необходимы для понимания процесса разрастания мощных глобальных противоречий, конфликтов и кризисов начала XXI в.

Рассмотрим интересующие нас вопросы с двух взаимосвязанных позиций: 1) общих принципов формирования социального управления, права; 2) принципов управления образованием и наукой. Сразу укажем на социально-философское несоответствие мыслей В.И. Вернадского о приоритетном значении планетарной научной мысли в организации ноосферы с законами современной социогенетики, социального управления и права. Согласно последним исследованиям современный социум на разных уровнях его организации оказывается сложным, многоаспектным – «полисферным», то есть включает в себя значительное количество ведущих социальных сфер жизнедеятельности. Причем количество сфер общественной жизни по мере усложнения социальной организации, возрастает. Например, в марксизме вполне в соответствии с достижениями XIX в. осуществлялся анализ лишь двух главных социальных сфер: материальной (материально-производственной, материально-экономической) и идеальной (духовной, идеологической). Но уже в середине XX в. ученые исследуют значительно большее количество социальных сфер, поскольку само общество к этому времени стало более сложным, а каждая главная сфера претерпела самодифференциацию. Приобретают самостоятельность материально-производственная, финансово-экономическая, научно-техническая, духовно-нравственная, социокультурная и другие сферы усложняющегося социума. В начале XXI в. ряд исследователей выделяет также экологическую, образовательную (воспитательно-образовательную), информационную, политико-правовую (управленческую), этнокультурную и другие социальные сферы, на наших глазах приобретающие самостоятельные статусы.

С указанной позиции сферной организации социума как на уровне государства, так и на международном, глобальном уровнях мы можем констатировать следующее. Общее *управление макросоциосистемой* (государством, международным сообществом) как общее политико-правовое социальное управление – *первично*, а вытекающее из него *политико-правовое управление отдельными сферами данного социума вторично*. На этом основании вряд ли можно сказать, что глобальная научная сфера (планетарная научная мысль) может в корне изменить общее управление глобализирующимся социумом, поскольку целое (социум) управляет частью (своей определенной сферой).

Ноосферная мысль может кардинально изменить глобальную социальную жизнь (социосферу Земли) лишь в том случае, если эта планетарная ноосферная мысль органично войдет в качестве концептуальной основы в глобальное социальное управление. Однако в настоящее время этого не происходит, а глобализирующийся социум концептуально и реально поляризуется на конфликтующие «однополярный» (глобализма) и «многополярный» миры [4; 16–18]. Во второй концепции, которая в значительной мере включает в себя идеалы ноосферы, духовно-экологической цивилизации, придается приоритетное значение всестороннему, полноценному, качественному образованию и развитию ноосферной науки [1; 8; 10]. Напротив, в глобалистских концепциях элитарно-массового общества образование как главнейший социальный институт формирования ноосферного человека подлежит элиминации. Вместо этого в «однополярном мире» предполагается оставить: 1) элитарное образование для правящих олигархических слоев и 2) массовое образование, редуцированное до примитивных знаний о производстве-потреблении материального продукта, в основе своей мани-

пулятивное, низкокачественное – в целом дегуманизированное образование для подчиненных масс населения (значительная часть которых должна отмереть в ближайшие десятилетия) [5; 6; 19].

Из изложенного следует, что содержание и сущность сферы образования в разных цивилизациях, в разных государствах современного мира в значительной мере определяется принципами социального управления, которые существуют в данном социуме. Но если современный глобализирующийся социум в целом поляризован, то и политико-правовые системы управления разных государств также в целом неоднозначны и в значительной мере поляризованы на два крайних типа: либерализм (с эгоцентричной властью олигархической элиты) и патернализм (с народно-демократической властью, действующей в интересах жизнедеятельности коренного населения страны), между которыми существуют разнообразные диалектические переходы [10; 15–17]. Соответственно, в настоящее время *невозможно вести речь о неких практически всеобщих принципах управления сферой образования в глобализирующемся социуме*, поскольку в части (в отдельной сфере социальной жизни) отражаются противоречия целого (полярных систем управления в обществе XIX в.). В результате возникает необходимость: 1) определить, какой тип управления существует в определенной макросоциосистеме (например, в конкретном государстве), 2) в соответствии с этим ответить на вопросы, какова в этом обществе образовательная политика и почему она такая, а не другая [3; 6; 7; 15].

В первом вопросе для нас краеугольным является фактор понимания (по А.А. Зиновьеву) того, в чем состоит принципиальное отличие правовых правящих систем либерализма и патернализма, поскольку этим в итоге определяется судьба образования и науки в конкретном социуме. Далее целесообразно исходить из следующих позиций: «*Власть* – это организованная потенциальная и реальная социальная сила, обеспечивающая целенаправленное управление социосистемой на разных уровнях организации социума. Исходим из того, что на уровне макросоциосистемы ее ядро, центр управления всей страной представляет собой *государственную власть*. Эта власть имеет структурно-функциональную организацию и две соответствующие стороны, органично взаимосвязанные части: *право* и *политику*. *Право* – структурный компонент власти, законодательная власть, потенциальная, целенаправленно организованная социальная энергия и сила. *Политика* – функциональный компонент власти, где потенциальная энергия преобразована в кинетическую социальную энергию действия, в направленную силу социальных процессов, действующую адекватно данному праву» [20, с. 72].

В указанных отношениях именно *право*, составляющее структурную часть социогенотипа общества, оказывается ведущим в организации политико-правовых (точнее, право-политических) и властных отношений, поскольку закрепляет в структуре законодательства конкретного социума принципы власти, управления и социальных отношений, которые действуют в обществе, во всех его сферах, в том числе в сфере науки и образования. Тогда напрашивается следующий вопрос: в чем кардинальное различие либералистского (либерально-олигархического) и патерналистского (народно-демократического) права и законодательства. В общих чертах это различие определяется в выводах разных авторов (см., напр.: [15; 16; 21]). Либерализм определяет в целом систему парциального управления в обществе, связанную с реализацией главных интересов правящей, господствующей и чаще эксплуататорской верхушки общества, вопреки интересам основной массы трудящегося населения. Патернализм, напротив, осуществляет систему холистического управления обществом в интересах его трудящегося населения с целью достойного жизнеобеспечения всех граждан страны.

Однако далее возникают еще более глубокие, сущностные вопросы о том, в чем же состоит принципиальное различие права, законодательства, а затем власти и управления в либералистских и патерналистских социосистемах. В связи с ограниченностью объема статьи укажем лишь главные выводы, полученные авторами.

Полагаем, что *сущностные различия в праве* таких социосистем *состоят в принципиально разных подходах к соотношению прав и обязанностей, свободы и ответственности правящих и управляющих социальных субъектов*. А именно: *в либерализме* преднамеренно и целенаправленно нарушена и в таком виде закреплена в либеральном праве диалектика соотношения меры прав и обязанностей, а также диалектика соотношения меры свободы и ответственности в сторону безграничного нарастания прав и свобод властвующих субъектов систем либерального управления при

одновременном уменьшении их обязанностей и ответственности перед обществом. Это, с одной стороны, дает практически неограниченное нарастание привилегий, богатств, власти правящим либеральным субъектам (индивидуальным и групповым), с другой стороны, освобождает их от множества обязанностей перед населением своей страны и позволяет уйти от ответственности во множестве правонарушений. Этот же антидиалектический принцип максимизации прав и свобод определяет высокий уровень стремления субъектов к власти для достижения личных и корпоративных преимуществ в современном обществе. Здесь не предусматривается бескорыстное служение людям, Отечеству, в том числе в сфере образования населения. Таков, по сути, основной принцип организации правовой системы либерализма как структурной организации элитарно-массового общества в государственных, международных и глобальных масштабах.

В соответствующих отраслевых законах, в том числе об образовании, данный принцип проявляется в аналогичных формах права, власти и управления. Так, в сфере образования либеральный принцип обеспечивает максимум привилегий руководящему корпусу в образовании, простор для коммерциализации образования и наживы за счет повышения платных услуг, предоставление элите наиболее качественного обучения за счет высокой оплаты и фактическую деградацию обучения и воспитания основной массы населения.

Напротив, *в патернализме* соблюдается и фактически закрепляются в народно-демократическом праве, в Конституции и отраслевых законах диалектика соотношения меры прав и обязанностей социального субъекта (от простого труженика до правителя), а также диалектика соотношения меры свободы и ответственности правящих субъектов по уровням организации социального управления. При этом действует правило, согласно которому с нарастанием прав лица, принимающего решения (ЛПР), вырастает и круг его обязанностей перед людьми. Повышение степени социальной свободы в своей деятельности осуществляется соразмерно росту осознания ответственности управляющего субъекта перед управляемыми звеньями в данной социальной организации. Каждый более высокий уровень социального управления достигается субъектом не только по мере повышения его знаний, опыта работы, но и в связи с соразмерным расширением его прав и обязанностей, степеней социальной свободы и ответственности. Каждый более высокий уровень управления требует от управляющего лица все большего напряжения его жизненных сил и возрастания ответственности за порученное дело. В таких условиях «сама собой» исчезает жажда широкой конкурентной гонки претендентов, желающих «попасть во власть». Ведь очевидно, что претендент – будущий управляющий субъект – должен трезво оценить не только возможные преимущества своего положения, но и реальный уровень своего жизненного резерва и повышающуюся при этом степень ответственности за оптимальную организацию жизнедеятельности гражданского населения в подведомственной сфере деятельности.

Соответственно, правовой принцип патернализма в сфере образования обеспечивает достойное развитие народного образования; его высокое качество на всех уровнях воспитания-обучения – от дошкольного до высшего; профессионализм в сфере высшего и дополнительного профобразования; высокий уровень вузовского самоуправления как профессорско-преподавательского состава, так и студенческой молодежи. Это, по сути, и есть те принципы ноосферного образования, о которых писал выдающийся ученый В.И. Вернадский в своих трудах еще в начале XX в., предвосхищая наступление светлой эры развития человечества в единстве с сохраненной и облагороженной природой Земли. Исследуя эти принципы в философии образования и воплощая их в современном отечественном образовании, мы можем надеяться, что окажемся достойными нашего великого соотечественника. Мы убеждены, что именно на пути развития ноосферного образования открываются широкие возможности как для государственного строительства внутри страны, так и для налаживания добрососедской образовательной политики в сфере международных отношений [3; 6; 7].

Выводы. Философия образования в ее ноосферном варианте уверенно накапливает важный теоретический и практический потенциал, необходимый для раскрытия ее новых горизонтов в крайне динамичном мире XXI в., в том числе в сфере управления образованием и образовательной политики. По оптимистичному убеждению В.И. Вернадского, «историю нельзя повернуть назад. Народ, в невероятной обстановке развивший мировую литературу и мировое искусство, ставший в первых рядах в научном искании человечества, не может замереть в полицейских рамках плохого

государственного управления. Он может терпеть поражения,– но в конечном итоге он останется победителем» (цит. по: [22, с. 3]).

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Гершунский Б. С.** Философия образования для XXI века. М.: Пед. об-во России, 2002. 511 с.

2. **Гессен С. И.** Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М.: Школа-Пресс, 1995. 448 с.

3. **Наливайко Н. В., Паршиков В. И., Панарин В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования (социально-философский анализ). Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2010. 332 с.

4. **Наливайко Н. В., Ушакова Е. В.** Философский анализ системы образования в трансформирующихся обществах // Философия образования. 2009. № 1(26). С. 26–35.

5. **Огурцов А. П., Платонов В. В.** Западная философия образования. XX век. СПб: РХГИ, 2004. 520 с.

6. **Мантатов В. В., Мантатова Л. В.** Ценностные основания грядущей цивилизации: устойчивое развитие и экологическая этика [Электронный ресурс].– URL: http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/12910.htm (дата обращения: 22.07.2017).

7. **Иванов А. В., Фотиева И. В., Шишин М. Ю.** Духовно-экологическая цивилизация: устои и перспективы. Барнаул: Изд-во АГАУ, 2010. 133 с.

8. **Казначеев В. П., Трофимов А. В.** Интеллект планеты как космический феномен. Новосибирск: Изд-во НГУ, 1997. 110 с.

9. **Моисеев Н. Н.** Коэволюция природы и общества. Пути ноосферогенеза [Электронный ресурс] // Экология и жизнь. 1997, № 2–3.– URL: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997–2–1.shtml (дата обращения: 22.07.2017).

10. **Субетто А. И.** Ноосферизм. СПб.; Кострома: Астерион, 2004. Т. 1. 359 с.

11. **Урсул А. Д., Урсул Т. А.** Эволюция. Космос. Человек. Кишинев: Штиинца, 1986. 266 с.

12. **Вернадский В. И.** Научная мысль как планетное явление 1936–1938. [Электронный ресурс].– URL: http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/thought.html (дата обращения: 22.07.2017).

13. **Вернадский В. И.** Несколько слов о ноосфере [Электронный ресурс].– URL: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1028008/Vernadskiy_-_Biosfera_i_noosfera.html (дата обращения: 22.07.2017).

14. **Бельская Е. Ю., Попов Л. В., Розов Н. Х.** В. И. Вернадский и развитие высшей школы России // Естественнонаучное образование: вектор развития / под общ. ред. В. В. Лунина, Н. Е. Кузьменко. М.: Изд-во МГУ, 2015. С. 232–246.

15. **Зиновьев А. А.** Фактор понимания. М.: Алгоритм; Эксмо, 2006. 528 с.

16. **Панарин А. С.** Стратегическая нестабильность в XXI веке. М.: Алгоритм, 2004. 636 с.

17. **Ханна П.** Второй мир // Центр исследований постиндустриального общества. М.: Европа, 2010. 616 с.

18. **Хантингтон С.** Столкновение цивилизаций. М.: АСТ, 2015. 576 с.

19. **Кулипанова Н. В., Ушакова Е. В.** Антропохолизм и антропопарциализм как альтернативные парадигмы образования XXI века // Философия образования. 2012. № 3. С. 54–61.

20. **Krasnova N. N., Nalivayko N. V., Ushakova E. V.** Variative relations of power and education in the modern world // Philosophy of Education. 2014. No. 7. P. 72–78.

21. **Дик В. П., Камашев С. В., Наливайко Н. В., Паршиков В. И., Ушакова Е. В.** Социологическое знание, разнообразие концептуальных моделей общества и современного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2013. № 3. С. 35–45.

22. **Кирш И.** Рецензия на книгу: «В. И. Вернадский. Публицистические статьи» [Электронный ресурс].– URL: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1997/2/rezobs07.html (дата обращения: 22.07.2017).

REFERENCES

1. **Gershunsky B. S.** [The philosophy of education for the twenty-first century]. Moscow: Ped. Society of Russia Publ., 2002, 511 pp. (In Russian)

2. **Gessen S. I.** [Fundamentals of Pedagogy. Introduction to Applied Philosophy]. Moscow: Sckola-Press Publ., 1995, 448 pp. (In Russian)

3. **Nalivayko N. V., Parshikov V. I., Panarin V. I.** [Global and regional trends in the development of Russian education (socio-philosophical analysis)]. Novosibirsk: SB RAS Publ., 2010, 332 pp. (In Russian)

4. **Nalivayko N. V., Ushakova E. V.** [Philosophical Analysis of the Education System in Transforming Societies]. Philosophy of education, 2009, no. 1(26), pp. 26–35. (In Russian)

5. **Ogurtsov A. P., Platonov V. V.** [Western philosophy of education. The twentieth century[. St. Petersburg: RKhGI Publ., 2004, 520 pp. (In Russian)

6. **Mantatov V.V., Mantatova L.V.** [Valuable foundations of the forthcoming tsivilization: sustainable development and ecological ethics]. Available at: http://www.congress2008.dialog21.ru/Doklady/12910.htm (accessed 22.07.2017). (In Russian)

7. **Ivanov A.V., Fotieva I.V., Shishin M. Yu.** [Spiritual and ecological civilization: foundations and perspectives]. Barnaul: Publishing house of AGAU Publ., 2010, 133 pp. (In Russian)

8. **Kaznacheev V.P., Trofimov A.V.** [Intellect of the planet as a cosmic phenomenon]. Novosibirsk: NSU Publ., 1997, 110 pp. (In Russian)

9. **Moiseev N.N.** [Co-evolution of nature and society]. Paths of noospherogenesis.Ecology and Life, 1997, no. 2–3. Available at: http://www.ecolife.ru/jornal/echo/1997–2–1.shtml (accessed 22.07.2017). (In Russian)

10. **Subetto A.I.** [Noospherism]. St. Petersburg; Kostroma: Asterion Publ., 2004, vol. 1, 359 pp. (In Russian)

11. **Ursul A.D., Ursul T.A.** [Evolution. Space. Human]. Chisinau: Shtiinza Publ., 1986, 266 pp. (In Russian)

12. **Vernadsky V.I.** [The scientific thought as a planetary phenomenon 1936–1938]. Available at: http://vernadsky.lib.ru/e-texts/archive/thought.html (accessed 22.07.2017). (In Russian)

13. **Vernadsky V.I.** [A few words about the noosphere]. Vernadsky V.I. Biosphere and noosphere. Available at: http://www.e-reading.club/bookreader.php/1028008/Vernadskiy_-_Biosfera_i_noosfera.html (accessed 22.07.2017). (In Russian)

14. **Belskaya E. Yu., Popov L.V., Rozov N. Kh.** [V.I. Vernadsky and the development of higher education in Russia]. Natural science education: a vector of development; under the Society. Ed. V.V. Lunina, N.E. Kuzmenko. Moscow: Publishing House of M SU Publ., 2015, pp. 232–246. (In Russian)

15. **Zinoviev A.A.** [The factor of understanding]. Moscow: Algorithm; Eksmo Publ., 2006, 528 pp. (In Russian)

16. **Panarin A.S.** [Strategic instability in the XXI century]. Moscow: Algo-rhythm Publ., 2004, 636 pp. (In Russian)

17. **Hanna P.** [Second World]. Center for Post-Industrial Society Studies. Moscow: Evropa Publ., 2010, 616 pp. (In Russian)

18. **Huntington S.** [The clash of civilizations]. Moscow: AST Publ., 2015, 576 pp. (In Russian)

19. **Kulipanova N.V., Ushakova E.V.** [Anthropoholism and anthropoparsialism as alternative para-digms of the XXI century formation]. *Philosophy of education*, 2012, no. 3, pp. 54–61. (In Russian)

20. **Krasnova N.N., Nalivayko N.V., Ushakova E.V.** [Variative relations of power and education in the modern world]. *Philosophy of education*, 2014, no. 7, pp. 72–78. (In English)

21. **Dik V.P., Kamashev S.V., Nalivaiko N.V., Parshikov V.I., Ushakova E.V.** [Sociological knowledge, the diversity of conceptual models of society and modern education]. *Professional education in the modern world*, 2013 no. 3, pp. 35–45. (In Russian)

22. **Kirsch I.** [Review of the book: «V.I. Vernadsky. Publicistic articles»]. Available at: http://magazines.russ.ru/novyi_mi/1997/2/rezobs07.html (accessed 22.07.2017). (In Russian)

Информация об авторах

Ан Светлана Андреевна – доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии и культурологии, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный педагогический университет» (АлтГПУ) (Барнаул, Российская Федерация, e-mail: fil-fik@ altspu.ru)

Наливайко Нина Васильевна – доктор философских наук, профессор, ведущий научный сотрудник Института философии и права СО РАН, директор Научно-исследовательского института философии образования, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (НГПУ) (Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: nnalivaiko@mail.ru)

Панарин Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, зам. директора Института дополнительного профессионального образования (ИДПО) ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет» (НГАУ) (Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: idpo@ngs.ru)

Information about the authors

Svetlana A. An – Doctor of Philosophic Sc., Professor, the Head of the Chair of Philosophy and Culturology at Altai State Pedagogical University (Barnaul, the Russian Federation, e-mail: fil-fik@altspu.ru)

Nina V. Nalivaiko – Doctor of Philosophic Sc., Professor, Leading Researcher of the Institute of Philosophy and Law at Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Director of the Research Institute of Philosophy of Education at Novosibirsk State Pedagogical University. (Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: nnalivaiko@mail.ru)

Vladimir I. Panarin – Doctor of Philosophic Sc., Professor, Vice-Director of the Institute of Further Training at Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru)

Паршиков Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, проректор-директор ИДПО ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет»; Институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО НГАУ (Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: idpo@ngs.ru)

Ушакова Елена Владимировна – доктор философских наук, профессор кафедры физической культуры и здорового образа жизни, ФГБОУ ВО «Алтайский государственный медицинский университет» Минздрава России (АГМУ) (Барнаул, Российская Федерация, e-mail: foaushakova@gmail.com)

Принята редакцией: 28.09.2017

Vladimir I. Parshikov – Doctor of Philosophic Sc., Professor, Vice-Rector-Director of Institute of Further Training at Novosibirsk State Agrarian University (Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru)

Elena V. Ushakova – Doctor of Philosophic Sc., Professor at the Chair of Physical Culture and Healthy Lifestyle at Altai State Medical University under the Ministry of Health of Russia (Barnaul, Russian Federation, e-mail: foaushakova@gmail.com)

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1373–1379
DOI: 10.15372/PEMW20170406
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1373–1379
DOI: 10.15372/PEMW20170406
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

СИСТЕМНО-ДИАЛЕКТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ОТНОШЕНИЙ ЧЕЛОВЕКА И ОБЩЕСТВА В УСЛОВИЯХ ПЕРЕХОДНОСТИ С ПОЗИЦИЙ УПРАВЛЕНИЯ, ПРАВА И ОБРАЗОВАНИЯ

SYSTEM-DIALECTICAL ANALYSIS OF HUMAN AND SOCIETY RELATIONS IN CONDITIONS OF TRANSITION FROM MANAGEMENT, RIGHTS AND EDUCATION

УДК: 129:374:34

DOI: 10.15372/PEMW20170406

В. И. Паршиков

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: idpo@ngs.ru

Ю. В. Табакаев

ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», Горно-Алтайск, Российская Федерация, e-mail: kfls@gasu.ru

Н. Н. Краснова

ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», Горно-Алтайск, Российская Федерация, e-mail: natalya-krasnova-69@mail.ru

К. А. Кузьменко

ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет», Горно-Алтайск, Российская Федерация, e-mail: Kkuzmenko22@gmail.com

Аннотация. *В статье обосновывается роль диалектической и системной методологии в исследовании закономерностей взаимодействия человека (элемента социосистемы) и общества (макросоциосистемы) при анализе категорий и реальностей: свободы и необходимости, социальной свободы и социальной необходимости, свободы и ответственности, прав и обязанностей социальных субъектов. Отмечаются три основных типа системно-диалектических отношений элемента и системы: 1) максимизация потенциальных взаимодействий элементов в системе и минимизация кинетических взаимодействий элементов (жесткий, стагнирующий тип системы); 2) относительный баланс потенциальных и кинетических взаимодействий элементов в системе, что в целом делает систему наиболее активной (лабильный саморазвивающийся тип системы); 3) минимизация потенциальных взаимодействий элементов в системе и максимизация кинетических взаимодействий элементов (ослабленный, саморазрушающийся тип системы). В условиях современной глобальной переходности*

Parshikov, V. I.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru

Tabakaev, Iu. V.

Gorno-Altaisk State University, Gorno-Altaisk, the Russian Federation, e-mail: kfls@gasu.ru

Krasnova, N. N.

Gorno-Altaisk State University, Gorno-Altaisk, the Russian Federation, e-mail: natalya-krasnova-69@mail.ru

Kuzmenko, K.A.

Gorno-Altaisk State University, Gorno-Altaisk, the Russian Federation, e-mail: Kkuzmenko22@gmail.com

Abstact. *The paper makes grounds for the role of dialectical and systemic methodology in the study of the laws of human interaction (the element of social system) and society (social macrosystems) in the analysis of categories and realities: freedom and necessity, social freedom and social necessity, freedom and responsibility, rights and duties of social actors. There authors speak about three main types of system-dialectic relations between an element and a system: 1) maximization of potential interactions of elements in the system and minimization of kinetic interactions of elements (hardness, stagnant type of system); 2) the relative balance of potential and kinetic interactions of elements in the system, which on the whole makes the system the most active (labile self-developing type of system); 3) minimization of potential interactions of elements in the system and maximization of the kinetic interactions of elements (weakened, self-destructive type of system). In the conditions of modern global transition of a society and high dynamics of social relations all marked types of relations of an element and system, the person and a society can be shown. The application of these laws to sociosystems, taking into account the fac-*

общества и высокой динамики социальных отношений могут проявляться все отмеченные типы отношений элемента и системы, человека и общества. Применение данных закономерностей к социосистемам с учетом фактора сознания и практически преобразующей деятельности субъектов приводит к разным типам социальной организации, к специфике организации образования, права и управления в разных государствах современного глобализирующегося мира. Соответственно, это стагнирующая, творческая и анархическая формы образования с разных социокультурных системах современного мира. В России необходимо формировать образовательную стратегию на собственной социокультурной основе.

Ключевые слова: *системно-диалектическая методология, переходность, глобализация, образование, право, управление.*

Для цитаты: *Паршиков В. И., Табакаев Ю. В., Краснова Н. Н., Кузьменко К. А.* Системно-диалектический анализ отношений человека и общества в условиях переходности с позиций управления, права и образования // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1373–1379. DOI:10.15372/PEMW20170406

tor of consciousness and the practically transforming activity of the subjects, leads to different types of social organization, to the specifics of the organization of education, law and governance in different states of the modern globalizing world. Accordingly, it is a stagnant, creative and anarchic form of education from different sociocultural systems of the modern world. In Russia, it is necessary to build an educational strategy on its own sociocultural basis.

Key words: *system-dialectical methodology, transitivity, globalizattion, education, law, management*

For quote: *Parshikov, V. I., Tabakaev, Iu. V., Krasnova, N. N., Kuzmenko, K.A* [System-dialectical analysis of human and society relations in conditions of transition from management, rights and education]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1373–1379 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170406

Введение. Еще в середине XX в. социальные изменения не были столь активными, социальная динамика во многом была предсказуема. Но в конце XX в. и особенно в XXI в. скорость и неоднозначность социальных процессов стали столь высокими, что это вызвало необходимость обсуждения и решения особой проблемы – проблемы переходности в современном обществе [1]. В условиях нарастающих социально-природных изменений социальные преобразования становятся слабо предсказуемыми, что несет в себе опасность утраты организующего и развивающего по сути социального управления. Во многих областях общественной жизни нарастание хаоса идет не только в управляемой, но и в неуправляемой формах. Поэтому в социально-философском анализе происходящих процессов ключевое значение приобретает правильно выбранная методология познания. Несомненно, фундаментальную роль выполняет научно-философская диалектическая и системная методология, которая может применяться на разных уровнях общности исследования проблем: всеобщего (любых систем мира), общего (социальных систем), особенного (отдельных социальных сфер макросоциосистемы) и отдельного, единичного (бытия социальных субъектов). Соответственно, можно поставить теоретико-методологическую проблему соотношения единичного и общего в социуме при исследовании основных видов взаимодействий человека и общества в современном мире.

Постановка задач: 1) исследовать общие системно-диалектические закономерности соотношения единичного и общего применительно к исследованию взаимодействий человека и общества в условиях нарастания глобальных переходных процессов; 2) показать специфику проявления общих закономерностей в современной антропосоциальной жизни; 3) проанализировать особенности отношений человека и общества в сферах управления, права и образования.

Методология исследования: научно-философская – системная и диалектическая, примененная к социально-философским проблемам.

Результаты. Как известно, в научных исследованиях выбранный теоретико-методологический подход имеет фундаментальное значение, а в социальной философии он составляет сущность познания. Эффективность применения диалектической методологии многократно подтверждена в трудах классиков (Платон, Г. Гегель, К. Маркс, Ф. Энгельс) и современных философов (Б. М. Ке-

дров, С.Т. Мелюхин, А.П. Шептулин, В.Г. Марахов, Г.В. Платонов, Д.И. Широканов и мн. др.) (см. напр.: [2–5]). Системная методология получила особое развитие в XX в. в классических трудах А.А. Богданова, Л. Берталанфи и работах многих современных ученых (А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, Э. Ласло, Н.Н. Моисеева, И.Р. Пригожина, В.Н. Садовского, А.П. Сетрова, А.И. Субетто, Е.В. Ушаковой, Ю.А. Урманцева, Э.Г. Юдина и мн. др.) (см. напр.: [6–12]). Комплексный системно-диалектический теоретико-методологический подход позволяет интегрировать важнейшие достижения отмеченных выше методологий и применить их для исследования сложных систем современного мира в их становлении, преобразовании, во взаимодействии части и целого, единичного и общего с учетом специфики бытия природных и социальных систем.

В данной статье в связи с ограниченностью объема мы последовательно представим лишь основные результаты, полученные при решении задач, указанных во введении.

В предыдущей статье мы определили общий смысл переходных процессов и переходности, отметив, что в планетарных масштабах переходность предстает как социально-природная изменчивость, где социальное неразрывно связано с материнской средой – природой планеты. С позиций социоцентризма переходность предстает как форма социальной изменчивости, представленная многообразными переходными процессами в обществе [13]. В глобальном мире нарастают и активность, и неопределенность действий как отдельных индивидов, так и глобальных, международных, государственных управляющих структур, определяющих главные социальные изменения [14–17]. Поэтому в условиях нарастания переходных процессов очень важно определить общие закономерности во взаимодействии человека и общества, что в общесистемном аспекте может рассматриваться как закономерности взаимодействия элемента и системы.

Ниже представим результаты проведенного исследования на нескольких уровнях общности: всеобщем (общесистемном), общем (общесоциальном), частом (на уровне отдельных сфер общества). Во всех случаях раскроем диалектику взаимодействий элемента и системы, последовательно выявляя специфику данных отношений в социуме (на уровне макросоциосистемы государства) и в отдельных сферах общественной жизни.

На уровне общесистемных отношений нами выделены три основных типа взаимодействий элемента и системы, которые, соответственно, отражают разные состояния и способы функционирования сложных систем.

1. Между элементами в структуре потенциальные взаимодействия предельно нарастают, а кинетические резко уменьшаются: система в целом оказывается прочной и относительно пассивной, «жестко-кристаллической». Например, такие системно-элементные взаимодействия формируют кристаллические системы, а в живой природе – очень малоподвижные формы (морские губки, кораллы и т.п.).

2. Имеет место относительный баланс потенциально-кинетических, структурно-динамических взаимодействий элементов и системы: система при этом оказывается лабильной, способной к самоизменению, живой и жизнеспособной, а ее элементы становятся высоко функциональными в общей организации данной системы. Такой баланс потенциально-кинетических взаимодействий характерен для живых (активных, открытых) биологических и социальных систем, способных к самопреобразованию и развитию.

3. В структуре системы элементы приобретают очень высокую кинетическую энергию (и степень свободы) при значительном уменьшении потенциальных взаимодействий с системой: в результате структура системы ослабевает и нарушается, система в целом также закономерно разрушается, а бывшие элементы данной системы приобретают свободное (по отношению к бывшей системе) движение, становясь бессистемными (не принадлежащими к исходной системе) элементами.

Таким образом, на уровне общесистемных закономерностей диалектика отношений элементов и системы приводит к нескольким основным типам систем: 1) максимизация потенциальных элементно-системных взаимодействий образует жесткую стагнирующую систему; 2) баланс потенциально-кинетических взаимодействий формирует лабильную, оптимально развивающуюся систему; 3) максимизация кинетических элементно-системных взаимодействий образует рыхлую, неустойчивую, разрушающуюся систему.

Далее мы применим указанные результаты к макросоциальным системам, к отношениям человека и общества на уровне отдельных стран (государств) [16; 17], обязательно учитывая специфику

социальных отношений, где на уровне социосистемы действует фактор общественного сознания, а сложными элементами социосистемы (элементами-системами) являются люди, обладающие индивидуально-личностным сознанием и практической преобразующей деятельностью.

Важно учесть, что на социальном уровне необходимо применять соответствующие социально-философские категории [2; 5; 10]. Так, диалектика свободы и необходимости элементов в системе любой природы, в обществе описывается с помощью соответствующих категорий: социальной необходимости и социальной свободы. Осознанная субъектом необходимость порождает его ответственность перед людьми и обществом, что описывается понятием социальной ответственности и в целом парой категорий (отражающей рефлексию субъекта) «социальная свобода – социальная ответственность». Общее поведение субъекта в ракурсе определения меры свободы и ответственности в социальных отношениях мы обозначаем как свободо-ответственное поведение (деятельность) человека. А с позиций существующего в обществе права субъекту предписывается совокупность прав и обязанностей. Действует диалектическая связь категорий «права – обязанности» человека, что в целом мы можем обозначить как право-обязанное поведение (деятельность) субъекта в обществе.

На социосистемном уровне можно выделить общие (общесоциальные) и частные (например, социально-правовые) закономерности. Так, на общесоциальном уровне при описании диалектики взаимодействий человека и общества в процессе свободо-ответственного поведения субъекта в обществе мы можем выделить три основных типа антропосоциальных взаимодействий.

1. Максимизация потенциальных элементно-системных взаимодействий или социальной необходимости, социальной ответственности в обществе при резком ограничении социальной свободы людей приводит к стагнации социосистемы при резком нарастании бесправия основного населения страны.

2. Баланс потенциально-кинетических социальных взаимодействий проявляющийся в оптимальных отношениях социальной свободы и ответственности развивает социальную инициативу. Формируется оптимально развивающаяся макросоциосистема.

3. Максимизация кинетических элементно-системных взаимодействий в обществе выражается в резком увеличении социальной свободы субъектов, но без должной ответственности за свою деятельность. Вся социосистема становится внутренне неустойчивой, в итоге саморазрушающейся.

Если применить выявленные закономерности к определенным сферам общества, например, к правовой сфере [14], то можно получить следующие более специфичные (особенные) результаты на уровне право-обязанного поведения субъектов в обществе.

1. Максимизация социальной ответственности, «беспредел» обязанностей при минимизации уровня социальной свободы и социальных прав, делающие человека бесправным, превращающие его в раба социосистемы. Правовая система при этом становится диктаторской. Здесь складываются соответствующие системы власти и социального управления.

2. Баланс социальных прав и обязанностей субъектов с учетом их реального положения в обществе (с нарастанием прав и обязанностей в высших слоях) при наличии развитого правосознания населения. В итоге формируются народно-демократическое общество, патернализм, народовластие и соответствующее социальное управление – с социально ответственной государственной властью и с развитым самоуправлением в широких трудящихся слоях населения.

3. Максимизация социальной свободы при минимизации ответственности субъекта на уровне права (особенно в высших социальных слоях при бесконтрольном поведении субъектов), выражающаяся в максимизации прав субъекта и минимизации его обязанностей, то есть в нарастании правового хаоса в либеральных слоях общества. Это ведет к социально-правовому либерализму, либеральному олигархизму и, в итоге, к распаду общества как целостной сбалансированной системы.

Однако если возможны разные типы отношений человека и общества в современном высоко изменчивом глобализирующемся обществе, то очевидно, что в разных типах социальной организации становятся востребованными разные системы воспитания и образования населения [18–20]. Соответственно, сферы образования в разных типах социальных макросистем также оказываются принципиально различными.

1. В условиях жестких диктаторских отношений социальной несвободы для основных слоев населения, в образовательных учреждениях должны формироваться люди, способные безропотно

подчиняться социальной необходимости, не обладающие критическим и творческим мышлением, инициативой, безропотно выполняющие свои социальные обязанности. Соответственно, в образовании также преобладает педагогический диктат при общем невысоком уровне подготовки населения.

2. В условиях патернализма-народовластия система образования должна формировать высоко образованную, нравственно воспитанную, творческую личность, способную активно социализироваться, приобретать качества гражданина и патриота, творчески трудиться во благо общества, себя и своей семьи. При этом в сфере образования развиваются и реализуются лучшие педагогические традиции формирования нравственной, творческой, патриотичной, экологически образованной личности.

3. В условиях олигархического либерализма, деконструкции государств глобальным капиталом и развития трансграничного элитарно-массового общества сфера образования также поляризуется. С одной стороны, формируется сеть элитарного образования для правящей элиты, а с другой – массовое образование (примитивизированное, эгоцентричное, сугубо потребительское, разрушающееся) для широких масс населения. При этом либерализация в образовании во главу угла ставит эгоцентричные запросы учеников, уничтожает социальную роль учителя и исконную социокультурную традицию отношений учителя и учеников.

Выводы. Изложенный материал показывает, что в современном очень динамичном социуме, находящемся в состоянии перманентной переходности на разных уровнях социальной организации, вплоть до глобального, имеют место разновекторные отношения человека и общества, обусловленные общими системно-диалектическими закономерностями взаимодействия элементов и системы; исторически формируются качественно различные макросоциальные системы (государства) с разными эволюционно-культурными основами, различной общественной организацией и с неоднозначными условиями современного существования; преобладают диктат учителя и бесправие ученика.

В государствах с дисбалансом свободо-ответственных и право-обязанных отношений в сторону максимизации социальной несвободы населения целью системы образования становится формирование безропотного подконтрольного человека.

В государствах с дисбалансом свободо-ответственных и право-обязанных отношений в сторону максимизации социальной свободы олигархических слоев и развития потребительского сознания у широких масс населения целью образования становится воспроизводство человека массового потребления и элитарного сверхпотребления на общих принципах эгоцентризма и либерализма; нарастают диктат учеников и бесправие педагога.

В государствах с балансом свободо-ответственных и право-обязанных отношений личности перед обществом и общества по отношению к человеку образование опирается на лучшие социокультурные традиции воспитания и обучения, на социокультурные традиции отношений учителя и ученика. Образование формирует цельного человека, способного добровольно служить обществу. В общесоциальном плане сфера образования облагораживает все общество, которое способно стоять на страже интересов трудящегося человека-созидателя.

Таким образом, в современном мире ключевое значение приобретает выбор социокультурных основ, стратегий и целей национально-государственных систем образования в условиях нарастающей глобальной нестабильности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Халев В.В., Паршиков В.И., Ушакова Е.В.** Переходность в системе социально-природного существования: философско-методологический анализ. Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2014. 232 с.

2. **Категории** диалектики как ступени познания / под ред. А.П. Шептулина. М.: Наука, 1971. 254 с.

3. **Материалистическая** диалектика как общая теория развития. Проблема развития в современных науках / под рук. и общ. ред. Л.Ф. Ильичева. М.: Наука, 1983. 477 с.

4. **Материалистическая** диалектика: в 5 т. / под общ. ред. Ф.В. Константинова, В.Г. Марахова. М.: Мысль, 1981–1985.

5. **Широканов Д.И.** Взаимосвязь категорий диалектики. Мн: Наука и техника, 1969. 250 с.

6. **Богданов А.А.** Тектология. Всеобщая организационная наука: в 2 кн. М.: Экономика, 1989. Кн. 1. 303 с. Кн. 2. 350 с.

7. **Аверьянов А.Н.** Система: философская категория и реальность. М.: Мысль, 1976. 188 с.

8. **Алтухов В.Л.** Смена парадигм и формирование новой методологии: Попытка обзора дискуссий // Общественные науки и современность. 1993. № 1. С. 88–100.

9. **Блауберг И.В., Садовский В.Н., Юдин Э.Г.** Становление и сущность системного подхода. М.: Наука, 1973. 270 с.

10. **Урманцев Ю.А.** О формах постижения бытия // Вопросы философии. 1993. № 4. С. 57–83.

11. **Урсул А.Д., Урсул Т.А.** Универсальный эволюционизм: информационно-синергетический подход и общенаучные принципы // Социально-гуманитарные знания. 2006. № 6. С. 278–294.

12. **Ушакова Е.В.** Типология активных систем и некоторые аспекты социальной оптимологии // Интеллектуальный потенциал ученых России: тр. Сибирского института знаниеведения. Барнаул: Изд-во Алт. гос. ун-та, 2004. Вып. 3. С. 8–12.

13. **Паршиков В.И., Табакаев Ю.В., Краснова Н.Н., Кузьменко К.А.** Трансформация права и прав человека в обществе и в юридическом образовании // Профессиональное образование в современном мире. 2017. № 3. С. 1156–1162.

14. **Сорокин В.В.** Юридическая глобалистика. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2010. 916 с.

15. **Бжезинский З.** Великая шахматная доска. М.: Междунар. отношения, 1999. 256 с.

16. **Ханна П.** Второй мир // Центр исследований постиндустриального общества. М.: Европа, 2010. 616 с.

17. **Яценко М.П.** Глобализация как форма организации исторического процесса: сущность и проблемы // Профессиональное образование в современном мире. 2011. № 1. С. 53–59.

18. **Наливайко Н.В., Паршиков В.И.** Профессиональное образование в современном мире: концептуальное осмысление тенденций развития // Профессиональное образование в современном мире. 2011. № 1. С. 4–10.

19. **Паршиков В.И., Черных С.И.** Глобализация мультикультурного мира и образование: методологические аспекты взаимосвязи // Профессиональное образование в современном мире. 2012. № 4. С. 4–17.

20. **Кулипанова Н.В., Наливайко Н.В., Орлова Н.П., Ушакова Е.В.** Многообразие современных социальных систем и стратегий глобализирующегося образования // Философия образования. 2012. № 5. С. 180–187.

REFERENCES

1. **Khalev V.V., Parshikov V.I., Ushakova E.V.** Transitivity in the system of social-natural existence: philosophical and methodological analysis. Novosibirsk: Publishing House of the SB RAS Publ., 2014, 232 pp. (In Russian)

2. **Categories** of dialectics as a stage of cognition. Ed. A.P. Sheptulina. Moscow: Nauka Publ., 1971, 254 pp. (In Russian)

3. **Materialistic** dialectics as a general theory of development. The problem of development in modern sciences. Under the arms. and Society. Ed. L.F. Il'icheva. Moscow: Nauka Publ., 1983, 477 pp. (In Russian)

4. **Materialistic** dialectics. In the 5 vol. Ed. F.V. Konstantinov, V.G. Marakhov. Moscow.: Mysl, 1981–1985. (In Russian)

5. **Shirokanov D.I.** Interrelation of the categories of dialectics. Minsk: Nauka i Technika Publ., 1969, 250 pp. (In Russian)

6. **Bogdanov A.A.** Tectology. Universal Organizational Science. In 2 books. Moscow: Ekonomika Publ., 1989. Book 1, 303 pp. Book 2, 350 pp. (In Russian)

7. **Averyanov A.N.** System: a philosophical category and reality. Moscow: Mysl, 1976, 188 pp. (In Russian)

8. **Altukhov V.L.** Change of paradigms and the formation of a new methodology: An attempt to review the discussions. *Social Sciences and Modernity*, 1993, no. 1, pp. 88–100. (In Russian)

9. **Blauberg I.V., Sadovsky V.N., Yudin E.G.** Formation and essence of the systemic approach. Moscow: Nauka Publ., 1973, 270 pp. (In Russian)

10. **Urmantsev Yu.A.** On the forms of comprehension of being. *Issues of philosophy*, 1993, no. 4, pp. 57–83. (In Russian)

11. **Ursul A.D., Ursul T.A.** Universal evolutionism: the information-synergetic approach and general scientific principles. *Socio-humanitarian knowledge*, 2006, no. 6, pp. 278–294. (In Russian)

12. **Ushakova E.V.** The typology of active systems and some aspects of social optology. Intellectual Potential of Russian Scientists: Proceedings of the Siberian Institute of Knowledge. Barnaul: publishing house Alt. state. University Publ., 2004, Issue 3, pp. 8–12. (In Russian)

13. **Parshikov V.I., Tabakaev Yu.V., Krasnova N.N., Kuzmenko K.A.** Transformation of law and human rights in society and in legal education. *Professional education in the modern world*, 2017, no. 3, pp. 1156–1162. (In Russian)

14. **Sorokin V.V.** Legal Globalistics. Novosibirsk: Publishing House of the National Technical University, 2010, 916 pp. (In Russian)

15. **Brzezinski Z.** Great chess board. Moscow: Mezhdunar. Otnosheniya Publ., 1999, 256 pp. (In Russian)

16. **Hanna P.** Second World. Center for Studies of Post-Industrial Society. Moscow: Evropa Publ., 2010, 616 pp. (In Russian)

17. **Yatsenko M.P.** Globalization as a form of organization of the historical process: essence and problems. *Professional education in the modern world*, 2011, no. 1, pp. 53–59. (In Russian)

18. **Nalivayko N.V., Parshikov V.I.** Vocational education in the modern world: conceptual comprehension of development tendencies. *Professional education in the modern world*, 2011, no. 1, pp. 4–10. (In Russian)

19. **Parshikov V.I., Chernykh S.I.** Globalization of the Multicultural World and Education: Methodological Aspects of Interconnection. *Professional education in the modern world*, 2012, no. 4, pp. 4–17. (In Russian)

20. **Kulipanova N.V., Nalivayko N.V., Orlova N.P., Ushakova E.V.** The variety of modern social systems and strategies of globalized education. *Philosophy of Education*, 2012, no. 5, pp. 180–187.

Информация об авторах

Паршиков Владимир Иванович – доктор философских наук, профессор, проректор – директор ИДПО ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет»; Институт дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ. (Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: idpo@ngs.ru)

Табакаев Юрий Васильевич – доктор философских наук, профессор, заведующий кафедрой философии и правоведения ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет». (Горно-Алтайск, Российская Федерация, e-mail: kfls@gasu.ru)

Краснова Наталья Николаевна – соискатель ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет». (Горно-Алтайск, Российская Федерация, e-mail: natalya-krasnova-69@mail.ru)

Кузьменко Константин Анатольевич – соискатель ФГБОУ ВО «Горно-Алтайский государственный университет». (Горно-Алтайск, Российская Федерация, e-mail: Kkuzmenko22@gmail.com)

Принято редакцией: 28.09.2017

Information about the authors

Vladimir I. Parshikov – Doctor of Philosophical Sc., Professor, Vice-Rector – Director of the Institute of Further Training at Novosibirsk State Agrarian University. (Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: idpo@ngs.ru)

Iurii V. Tabakaev – Doctor of Philosophicl Sc., Professor, the Head of the Chair of Philosophy and Law at Gorno-Altaisk State University. (Gorno-Altaisk, the Russian Federation, e-mail: kfls@gasu.ru)

Natalia N. Krasnova –PhD-student at Gorno-Altaisk State University. (Gorno-Altaisk, the Russian Federation, e-mail: natalya-krasnova-69@mail.ru)

Konstantin A. Kuzmenko – PhD-student at Gorno-Altaisk State University (Gorno-Altaisk, the Russian Federation, e-mail: Kkuzmenko22@gmail.com)

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1380–1387
DOI: 10.15372/PEMW20170407
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1380–1387
DOI: 10.15372/PEMW20170407
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

«ОБРАЗ БУДУЩЕГО» ИЛИ ВИРТУАЛЬНАЯ РЕАЛЬНОСТЬ? О ПРОСТРАНСТВЕ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИЧНОСТИ

IMAGE OF THE FUTURE OR VIRTUAL REALITY? ON THE SPACE OF PERSONALITY BUILDING

УДК: 101.1:316

DOI:10.15372/PEMW20170407

А. П. Сегал

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, Москва, Россия, e-mail: segal.alexander@gmail.com

Аннотация. *Говоря о развитии информационных технологий, обычно упоминают компьютеризацию, мобильную связь, Интернет, экономику «больших данных», возникновение «новых медиа» и общую трансформацию коммуникаций. Однако наряду с бесспорными положительными последствиями новейшей научно-технической революции следует отметить и такое весьма неоднозначное явление, как виртуализация информационного пространства. Автор анализирует воздействие этих последствий на формирование личности, в том числе на систему образования.*

Ключевые слова: *профессионализм, конкурентоспособность, образование, субъектность, системность, стратегия, прогноз, предвидение, услуга, производство человека, золотой век, прогнозирование, будущее, вики-знание, коммуникации, обыденное сознание.*

Для цитаты: *Сегал А. П.* «Образ будущего» или виртуальная реальность? О пространстве формирования личности // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1380–1387. DOI: 10.15372/PEMW20170407

Segal, A.P.

Lomonosov Moscow State University, Moscow, Russia, e-mail: segal.alexander@gmail.com

Abstract. *Discussing the development of information technology, scholars usually mean computers, mobile phones, Internet, economy of "big data", the emergence of "new media" and the total transformation of communications. But along with the indisputable positive effects of the latest scientific and technological revolution, such ambiguous phenomenon as virtualization of the information space should be taken into account and considered. The author analyzes the implications of these processes for different areas and processes of personality formation, including the education system.*

Keywords: *professionalism, competitiveness, education, subjectivity, systematicity, strategy, forecast, foresight, service, production of a person, the golden age, forecasting, future, wiki-knowledge, communication, general consciousness.*

For quote: *Segal, A.P.* [Image of the future or virtual reality? On the space of personality building]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1380–1387 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170407

Введение. Понятия «виртуальность» и «виртуальная реальность», широко распространившиеся в связи с развитием информационных технологий, не являются их порождением и имеют гораздо более почтенную историю.

Термин «виртуальность» возник в классической механике в XVII в. как обозначение математического эксперимента. В переводе с латинского языка (а в те времена рабочим языком европейской науки была латынь) слово «виртуальный» означает «скрытый, не проявляющийся, но могущий проявиться», «не существующий, но возможный». В этом смысле, кстати, любой прогноз и любая картина будущего виртуальны. «Уже тогда "виртуальность" включала в себя двойственность: она была одновременно мнимостью и реальностью, нереальной реальностью, парадоксом»,– пишет М. Т. Рюмина [1, p. 119]. Отметим, что в математическом смысле виртуальность подчеркивает именно *возможность* как самого эксперимента, так и его результата в противопоставление формальному несуществованию до момента экспериментирования. Именно из позитивной науки XVII–XVIII вв.,

судя по всему, пришел в современный английский язык концепт виртуального в первую очередь как фактического, действительного, эффективного.

В середине 80-х гг. XX в. термин приобрел новое значение: смысловой акцент начал перемещаться с реальности на умозрительность, кажимость и «почти невозможность». Этот процесс захватил широкие слои населения после того, как бывший хакер Дж. Леньер начал активно использовать термин «виртуальная реальность» в сфере компьютерных технологий. Сегодня термин «виртуальность» «характеризует преимущественно искусственную среду» [1, p. 119].

Впрочем, виртуальность в ее *нынешнем* понимании, хоть и не называлась так, но существовала и широко использовалась задолго до наших дней. Образованные слои XIX–XX вв., подобно персонажу Ж.-Б. Мольера, не знавшему, что он говорит прозой, не предполагали, что создают виртуальность и активно в ней живут, но широко использовали коллективные псевдонимы (Козьма Прутков, Николя Бурбаки, Макс Фрай, Эрин Хантер) и псевдонимы, меняющие пол автора (Жорж Санд). В моде были литературные мистификации и розыгрыши, вспомнить хотя бы Даниила Хармса (Даниила Ивановича Ювачева) и его «Хармс, Чармс, Шардам» или Черубину де Габриак (Елизавету Ивановну Дмитриеву) [2, с. 15].

Итак, в случае с виртуальностью налицо так называемая энантиосемия – наличие у одного термина прямо противоположных значений [3]. Такой феномен характерен для ситуации, когда концепт и обозначаемый им денотат претерпевают процесс становления и/или серьезной трансформации. В нашем случае ситуация усугубляется тем, что новейшие технологии втягивают в процесс становления искусственной среды широчайшие слои людей, большинство из которых не занимается профессионально научными изысканиями.

Естественно, что, став расхожей метафорой и приобретя больший объем, понятие «виртуальность» существенно сузило содержание: теперь оно обозначает поле образов, эмулирующее[1] с той или иной степенью схожести время, пространство, расположенные в нем объекты, действующие субъекты и взаимосвязь между ними. Чаще всего при этом имеется в виду поле компьютерной игры, но не только оно. Новые технологии позволяют детально моделировать как будущее, так и прошлое, но при этом, как отмечают исследователи, факт и категория (понятие) уходят на второй план, уступая место мнению и образу. Взгляд в будущее («форсайт») становится уходящей в «дурную бесконечность» совокупностью экспертных мнений. Во взгляде на прошлое «история факта» вытесняется «историей мнений», когда «важность собственно факта в общественном сознании уступила место доступности его авторской трактовки» [4]. Иными словами, поле культуры, «семиосфера» (Ю. Лотман) начинает все больше походить на «виртуальную реальность» компьютерной игры, а то и на фантасмагории пелевинского «Принца Госплана» или «Generation П» [5].

Методология и методика исследования. Мы не ставим перед собой задачи анализа специфики игры, об этом сказано и написано предостаточно. Нас, скорее, интересует специфика именно этого особого пространства человеческой деятельности *в сравнении* с «традиционными» формами непосредственной и/или опосредованной предметной деятельности, в том числе с творческой/умственной работой. Будучи ограничены объемом, мы не строим доказательств, а, скорее, формулируем вопросы и предлагаем гипотезы.

Эта исследовательская тема, надо сказать, приобрела весьма заметную популярность. Но попытки системно исследовать как саму виртуальную реальность, так и ее «опрокидывания» в будущее и прошлое, пока что не имели большого успеха и не давали заметных результатов. На наш взгляд, это происходило именно в силу новизны и несформированности предмета. И именно на этом поле мы формулируем вопросы и предлагаем гипотезы.

Результаты. Для начала попытаемся сопоставить *активность* животных и людей в «материальной реальности», в реальном (невиртуальном) пространстве.

Внутренний источник «собственной активности» животного [6; 7] – *потребность,* нужда в *чем-то.* Она одновременно а) инициирует поисковое, «*апетантное*» *поведение* и б) включает инстанцию *специфической чувствительности* к признакам нужного предмета. Если предмет потребления нашелся, включается *специфическое поведение* (захват, перемещение, поглощение). Это, собственно, и есть механизм инстинкта, жестко связывающий биологическую (врожденную) потребность с врожденным специфическим поведением по ее удовлетворению.

[1] *Эмуляция* – от emulation (англ.) – подражание, имитация, копирование.

Чем более высоко по эволюционной лестнице поднялся вид, тем чаще «условия подвижной жизни в сложно-расчлененной среде приводят животное к таким одноразовым вариантам ситуаций, в которых прошлый опыт недостаточен» [8, p. 207]. Промежуток между поисковым и потребительским поведением заполняется *примериванием:* действия по достижению предмета потребления предваряются действиями *в плане образа.* Образ является отражением *предметного поля,* непосредственно данного в ощущениях, он «открывает вещи, но при этом вещи перестают вызывать со стороны организма непосредственную реакцию, а выступают… как поле, в котором он может действовать» [6, p. 32].

Для животного образ – это всегда план восприятия: примеривание предстоящего действия происходит *только* в процессе *непосредственного* восприятия поля реальных объектов. Человек, в отличие от животного, обладает способностью к *труду*, то есть *целесообразной* деятельности по преобразованию природных предметов в форму, отличную от природной, «чтобы присвоить вещество природы в форме, пригодной для его (человека.– *А.С.*) собственной жизни» [9, с. 162; 10, с. 188] Такая особенность задает специфику человеческой деятельности в отличие от активности животных. Эта специфика, если говорить кратко, такова:

1) освобождение от инстинктов, приобретение «органических» потребностей, не предопределяющих ни объектов потребления, ни способа их добычи [6, с. 127–128];

2) способность заменять одни предметы потребления другими;

3) способность к постановке цели, а значит, к *планированию* средства и результата;

4) выделение существенных, универсальных свойств природных материалов, имеющих значение для обработки и потребления, и абстрагирование от несущественных;

5) универсализация средств и предметов труда и созревание знания об универсальном, общем для данного процесса труда;

6) сохранение и передача этих знаний. Язык и речь, с одной стороны, и зрелый процесс труда, с другой, есть условия и результат существования друг друга[2];

7) способность к речи, к целеполаганию позволяет говорить о **формировании субъекта**;

8) благодаря речи и абстракции у человека наряду с планом восприятия возникает еще один – *умственный* – план действий. Это «не просто то, что происходит в уме, а то, что происходит в уме и осознается как отличное от того, что происходит во внешнем плане» [6, p. 130].

Ну и, конечно же, вся деятельность *в плане образа*,– примеривание, ориентировка – осуществляется только в контексте *предметной*, реальной деятельности. Человек *опосредует* предметную деятельность *умственным планом*, однако это не меняет сути дела: в конечном счете, в основе умственной деятельности лежит предметная деятельность. Собственно, именно на этом построена знаменитая теория и методика поэтапного формирования умственной деятельности П.Я. Гальперина [12].

Что же есть и чего нет в виртуальной реальности? Каковы ее риски и вызовы?

Отсутствие реальной предметной области делает виртуальную реальность для субъекта первым, непосредственно воспринимаемым планом, на базе которого субъект строит план образов – пространство примеривания, ориентировки. Таким образом, для субъекта *вместо* предметной области выступает опредмеченный *чужой умственный план*. Можно возразить, что, в сущности, любой инструмент представляет собой опредмеченный умственный план его создателя. Однако в нашем случае опредмеченность этого умственного плана призрачна: для осуществления условного действия нам *нечего распредмечивать*. Фактически геймер воспринимает умственный план другого человека *непосредственно*, заменяя им свою познавательную активность, но не воспринимая его как умственный план. Последнее обстоятельство особенно важно для понимания. Приведем пример. Туристы, ориентируясь по карте, пользуются плодами чужого умственного труда, но, во-первых, они *осознают условность* карты, не отождествляя ее с местностью; во-вторых, карта *прилагается* к местности и служит для ориентации и дальнейших *предметных действий* именно на местности. В нашем же случае предметные действия отсутствуют как таковые, а местность, локализация подчеркнуто условны.

[2] Если говорить о возникновении труда и речи (языка), то исторически более ранним, безусловно, следует признать труд. Возникающий процесс труда на ранних стадиях не требует языка, поскольку не сложились универсальные свойства компонентов труда и передача навыков происходит путем показа (см., напр.: [11, p. 380]).

В виртуальной реальности *нет предмета потребности*. То, что заявлено как цель и правила действий, задано извне и принимается самим фактом вхождения в компьютерную игру или в иную условную ситуацию, а, стало быть, не является целью как таковой: такая квази-цель не поставлена и не сформулирована *самим* участником.

Однако, может быть, мы напрасно расширили предмет рассмотрения и перенесли акцент с собственно игровой функции? Пусть себе и играют…

Отнюдь. Во-первых, игра в ее классическом понимании (Л. С. Выготский, Ж. Пиаже) – это глубоко внутренне дифференцированный, внутри себя различаемый по времени *процесс*, в котором происходит *постепенное* «расхождение смыслового поля и оптического поля», «мысль отделяется от вещи, и начинается действие от мысли, а не от вещи» [13, с. 68]. Процесс этот, повторим, развивается во времени, причем весьма продолжительном. Сначала ребенок учится создавать «мнимую ситуацию», разделять видимое и смысловое поле[3] [13, с. 61]. Отделение мысли от вещи тоже происходит не сразу, и на первом этапе нуждается в опоре на *другую вещь*: деревянный чурбан становится человеком, палочка – лошадью, саблей или ружьем. «В этот критический момент коренным образом меняется основная структура, определяющая отношение ребенка к действительности, именно структура восприятия… Это нечто такое, чему нет ничего аналогичного в восприятии животного. Сущность этого заключается в том, что я вижу не только мир, как цвета и формы, но и мир, который имеет значение и смысл» [13, с. 69]. «К концу развития в игре выступает отчетливо то, что было в зародыше вначале. Выступает цель – правила. Это было и раньше, но в свернутом виде» [13, с. 78].

С одной стороны, свобода развитой игры становится иллюзорной по мере того, как происходит формулировка целей и правил и подчинение им. Но, с другой стороны, ребенок начинает *самостоятельно* формулировать цели и правила, то есть учится субъектности. Он движется от ограничений, диктуемых *вещью,* к значению, смыслу, целям и правилам, и у него формируется способность осуществлять сам *процесс разделения* существенных и несущественных свойств, вычленение смысла и лишь затем подчинение правилам. Возвращаясь в уже достаточно зрелом возрасте к компьютерной игре, он получает сразу все и в готовом виде. Фигурально выражаясь, человек «впадает в детство», что означает деградацию процессов, которые в настоящем детстве сделали его человеком.

Игра в ее «детском», аутентичном варианте предполагает *самостоятельное* конструирование как игрового поля образов, так и обстоятельств и правил или, по крайней мере, их достаточно вольную трактовку, если речь идет о фольклорных играх. Это означает, что *субъектность* участников не усечена (в этом смысле современный спорт тоже уже не игра). «Всякая игра с мнимой ситуацией есть вместе с тем игра с правилами, и всякая игра с правилами есть игра с мнимой ситуацией» [13, с. 65].

Приведем еще один важный момент, который подчеркивал Л. С. Выготский: ребенок *осознает мнимость* игровой ситуации и соотносит ее с жизненными ситуациями негативным образом. Иными словами, игра является важной, но не преобладающей формой деятельности. Более того, Выготский подчеркивает: «Настоящее перенесение игрового поведения в жизнь может рассматриваться только как болезненный симптом. Вести себя в реальной ситуации как в иллюзорной – значит давать начальные ростки бреда» [13, с. 76].

Крупнейшие отечественные психологи – и «круг Выготского», и Д. Н. Узнадзе – сходились во мнении относительно *обучающей* функции игр, а именно: подготовки играющих к *предметным* действиям. Причем это касалось и высших животных, и людей. Но к каким *предметам* применимы действия, осуществляемые геймером в виртуальном пространстве, даже если он *там* дерется на мечах или строит цивилизацию? И к каким реальным ситуациям он приспосабливается? Изменчивость среды ограничена набором клавиш, вариантами программы и, что важно, возможностью *выхода* из нее. Как говорил персонаж одной из первых повестей, посвященных виртуальной реальности: «Семь бед, один reset[4]» [5, с. 100]. А уж это точно имеет весьма отдаленное отношение к действительности!

В связи с этим вспоминается история, которую автору рассказал около 20 лет назад известный журналист Андрей Жвирблис, незадолго до этого вернувшийся из Франции. Сначала напомним: на

[3] Здесь Выготский делает акцент на том, что игра сама по себе «никогда не является символическим действием», она аффективна. Ребенок еще только учится отделять мысль от вещи, поэтому о символах говорить рано.

[4] Reset (англ.) – перезагрузка.

клавиатуре «Эппл-Макинтош» функциональная клавиша, аналогичная Ctrl в ОС Windows, долгое время обозначалась яблоком (франц. «pomme»). Комбинация «яблока» и клавиши «Z» (Ctrl+Z в Windows) отменяет предыдущеее действие.

Итак, французская журналистка, сидя в кафе за чашечкой кофе и куском яблочного пирога, неаккуратно развернула газету, и кофе с пирогом оказались у нее на платье. Естественно, первая мысль: «Что делать?!» И опыт, значительная часть которого к тому времени сформировалась в виртуальном пространстве, услужливо предложил «решение»: «Pomme + zet!» – «Отменить».

И, наконец, действуя в умственном плане, субъект *абстрагируется* от тех сторон предметов и тех правил, которые в данный момент для данных действий несущественны. Эта абстракция – продукт *самостоятельной* предметной деятельности субъекта, *снятой* в ходе абстрагирования, но отнюдь не забытой, ибо «снятое есть в то же время и сохраненное, которое лишь потеряло свою непосредственность, но от этого не уничтожено» [14, с. 168]. Представления о других реальных качествах предметов не теряются, они могут пригодиться в дальнейшем.

Напротив, скажем, виртуальная стена лабиринта в игре-шутере[5] наподобие DOOM имеет только те качества, какими ее наделили авторы, и качества эти продиктованы функцией препятствия: 1) стена непрозрачна, 2) сквозь нее нельзя пройти – и более никаких функций, а значит, и свойств. К примеру, она чаще всего не обладает «виртуальной твердостью»: герой игры может биться об нее с разбегу, но от этого ему хуже не станет. Или другой пример: цивилизация строится по принципам и правилам, слепленным авторами из обломков курса истории, оставшихся у них в головах, в итоге, «дивные новые миры» становятся уродливыми пародиями на человеческий.

Иными словами, геймер получает в пользование *уже готовый продукт абстракции* и уже открытые (придуманные) закономерности, совмещенные с *образом* – своего рода полуфабрикатом мысли, «неразличенным единством сущности со своей непосредственностью…, или **вещью**» [15, с. 111–112], каковая не может быть воспринята иначе, чем непосредственным образом. Это как минимум основа иллюзорного восприятия мира, «объективная кажимость», которая есть «обнаружение сущности вещи на поверхности в форме своей противоположности – непосредственности» [16, с. 121]. А если брать шире – в распоряжении геймера остается *только* план *восприятия*: в *умственном* плане за него все сделали. Таким образом, виртуальная реальность выхолащивает часть деятельности, которая и является *собственно человеческой*. Человек *теряет субъектность* и в некотором смысле откатывается к животному состоянию психики: непосредственному, внешнему, реактивному. Для взрослого человека это может быть своего рода «бокалом вина»,– отдохновением от мыслительной работы, которую он, будучи сформированным и зрелым, делает ежедневно. А вот для формирующейся личности такие действия, тем более преобладающие в повседневной практике и вошедшие в привычку, могут перекрыть или значительно затруднить дорогу «в люди», создав если не кибер-Маугли, то Газонокосильщика. Ведь, как известно, причина и следствие часто меняются местами.

Вместо заключения. Этот текст написан для специального журнала, однако можно легко представить реакцию «широкой общественности» на приведенные здесь рассуждения. Наиболее вероятны два варианта:

1) «Да, это ужасно! Давайте запретим компьютерные игры!»;

2) «Нет! Все идет по правильному пути, и компьютерные игры – путь к прогрессу! Надо запретить покушаться на них!».

Действительно, может запретить что-нибудь? Ведь сейчас во всем мире вошло в моду запретительное нормотворчество: законодательно запрещают даже *не соглашаться* с теми или иными установленными *оценками* (запрещают не *следовать* иным, а именно *не соглашаться* с действующими), пользоваться теми или иными *интеллектуальными* продуктами и т.п.

Однако как раз с виртуальной реальностью это не получится даже у наших многоопытных законодателей, поскольку она давно приобрела оффлайновые формы. В заключение скажем и мы о них: last but not least.

Своего рода «порталом», соединяющим онлайн и оффлайн «ипостаси» виртуального является осуществляемая в социальных сетях и иных формах интернет-коммуникаций виртуальная самопрезентация, особенно в случае презентации «альтернативной идентичности». По мнению ряда авторов,

[5] От англ. «to shoot» – стрелять. В русском просторечии такие игры называются «бродилки-стрелялки».

Интернет не внес качественных изменений ни в принципы самопрезентации, ни в структуру идентичности. «…Электронное общение, по своей сути, развивает интенции общения в доинтернетную эпоху как по содержанию, так и по форме. Интернет лишь делает общедоступными виды общения и самопрезентации, которые раньше были доступны избранным, способным самим инициировать виртуальную среду, переводя их в более *быстрый режим* и формируя новую семиотическую систему» [2]. Иными словами, «дело Черубины де Габриак» живет и побеждает.

Однако разница все же есть, и именно она отражает специфику *сегодняшней* виртуальной среды. С одной стороны, виртуальная самопрезентация, особенно в случае презентации «второй идентичности», испытывает дефицит в средствах выражения *эмоций*. С другой стороны, эпистолярный жанр с его неторопливостью и растянутостью во времени явно не отвечает требованиям стремительных онлайн-диалогов. «Сегодня, по сути дела, возникла новая форма языкового взаимодействия – письменная разговорная речь. Русский язык существует в Интернете в основном в письменном варианте, но в условиях интерактивной сетевой коммуникации темп речи приближен к устной ее разновидности»,– подчеркивает Т. Ю. Виноградова [17]. И с ней трудно не согласиться. Эта форма, как уже говорилось, характеризуется уходом от рациональных построений в сторону эмоционального наполнения коммуникаций (культура эмотиконов) и ускорением процесса общения. «Общение стало торопливым и предельно упрощенным» [18]. А форма, наоборот, может изменять содержание. Действительно, поскольку язык и мышление развиваются в неразрывном единстве и внутренней взаимосвязи, постольку с достаточной степенью достоверности можно утверждать, что формирование нового типа коммуникаций означает и формирование нового типа сознания. Потребность своевременно и адекватно реагировать на бесчисленное многообразие информационных сообщений порождает предельно упрощенное, *«торопливое» мышление* [19, с. 17] вместе с адекватной ему, уже упоминавшейся «объективной кажимостью», формируемой огромным массивом компьютерных игр, которые составляют основу иллюзорного восприятия мира.

Не менее виртуален и оффлайновый сегмент **медиа-пространства**, который в значительной мере перекликается с играми-стратегиями – от военных и градостроительных до «симуляторов Бога»: предлагает мистику (и действующего сверхсубъекта) в качестве базового инструмента деятельности, а Средневековье – в качестве базовой модели общества (повсеместную романтизацию средневекового общества можно рассматривать как *системные* попытки снижения субъектности значительной части населения).

Основным качеством масс-медийного сегмента становится отсутствие умственного действия. Точнее, оно не предполагается. В основу массовой информации кладется рефлекторная реакция на раздражитель – штамп. А. К. Ляско, ныне профессор, доктор экономических наук, а в 1980–1990-х гг. журналист «Комсомольской правды», говорил в шутку: «Журналистика строится на штампах. Если “след”, то “кровавый” и “тянется”». Или как несколько позже произнес в фильме «День выборов» персонаж Эммануила Виторгана: «Если израильская – то военщина, если советское – то шампанское, а если запускай – то космонавта». Современная журналистика ждет от аудитории *однозначной* реакции. В противном случае трудно удержать аудиторию в рамках конструируемого дискурса.

Увы, на штампах строится и образовательный процесс. Почему? И, главное, зачем? Потому что от выпускника требуется ответить единственно правильным образом на вопрос ЕГЭ. Составители вопросов определили правильность по не совсем понятным критериям. От ученика ожидаются не мыслительный процесс, который по определению внутренне противоречив и развернут во времени, не способность рассуждать, а *однозначная* рефлекторная реакция: его мозг должен «выделить» строго определенный ответ, подобно тому, как желудок собаки в опытах И. П. Павлова выделял желудочный сок в ответ на определенный условный раздражитель.

Результат в таких обстоятельствах закономерен: мы имеем не *систему* знаний, а их *механическую совокупность*, когда основной формой ответа становится перечисление, без всякой попытки систематизации категорий и понятий. Вершиной ответа является фраза: «Предмет*** состоит из…». А что это как не пресловутая виртуальная реальность? Отдельные свойства некоего мыслительного конструкта перечисляются в свободном порядке, причем не наблюдается даже робкой попытки упорядочить эти свойства и/или ввести основания, по которым называются именно эти, а не другие системообразующие признаки (предикаты). Повторим: это происходит не из-за лености учеников, их так обучают. Такой подход уводит активность «массы» в иллюзорный мир и форми-

рует неспособность к абстракции, обобщению и целеполаганию, то есть к отказу от субъектности в реальном мире. В результате формируется обыватель – личность предпосылочного типа, занятая выживанием. Зачем? Это отдельный вопрос.

Виртуальная реальность – это искусственная среда, и именно поэтому за ее созданием всегда лежит цель. Можно говорить о *цели* создания виртуальной реальности и цели, с которой она может быть *использована*, как и любое другое изобретение человечества, либо во благо, либо во зло.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Рюмина М.Т.** Эстетика смеха: Смех как виртуальная реальность. М.: ЛИБРОКО, 2010. 320 с.
2. **Силаева В.Л.** Специфика общения в Сети [Электронный ресурс] // Социология и Интернет: перспективные направления исследования: интернет-конференция.– URL: http://ecsocman.hse.ru/text/16216125/ (дата обращения: 29.07.2017).
3. **Жеребило Т.В.** Типы виртуального пространства // Lingua-universum. 2006. № 4. С. 77–83.
4. **Тетеревлева Т.** Медиа, инновации и история [Электронный ресурс]. Интервью с доц. каф. истории стран Северной Европы Петрозаводского государственного университета Олегом Реутом // Частный корреспондент. 7 февраля 2012 г.– URL: http://www.chaskor.ru/article/media_innovatsii_i_istoriya_26651 (дата обращения: 29.07.2017).
5. **Пелевин В.** Принц Госплана [Электронный ресурс] // Пелевин В. О. Желтая стрела.– URL: https://mybook.ru/author/viktor-pelevin/zheltaya-strela-sbornik/ (дата обращения: 29.07.2017).
6. **Гальперин П.Я.** Лекции по психологии. М.: Высшая школа, 2002. 400 с.
7. **Бернштейн Н.А.** Очерки по физиологии движений и физиологии активности. М.: Медицина, 1966. 494 с.
8. **Гальперин П.Я.** Введение в психологию: учеб. пособие для вузов. М.: Университет, 2006. 336 с.
9. **Marx K.** MEGA, Das Kapital. Kritik der Politischen Ökonomie. Erster Band, Hamburg 1890. Vol 10. BERLIN: DIETZ VERLAG, 1991. 1288 pp.
10. **Маркс К.** Капитал // Соч. 2-е изд. Т. 23. 1960. 908 с.
11. **Поршнев Б.Ф.** О начале человеческой истории (проблемы палеопсихологии). М.: Мысль, 1974. 487 с.
12. **Гальперин П.Я.** Общий взгляд на учение о так называемом поэтапном формировании умственных действий, представлений и понятий // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14: Психология. 1998. № 2. С. 3–8.
13. **Выготский Л.С.** Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. СПб.: Питер, 2001. С. 56–79.
14. **Гегель Г.Ф.В.** Наука логики. Т. 1. М.: Мысль, 1970. 501 с.
15. **Гегель Г.В.Ф.** Наука логики. М.: Мысль, 1971. Т. 2. 248 с.
16. **Вазюлин В.А.** Логика «Капитала» К. Маркса. М.: Изд-во МГУ, 1968. 293 с.
17. **Виноградова Т.Ю.** Специфика общения в Интернете. Русская и сопостави-тельная филология: Лингвокультурологический аспект // Экономический журнал. 2004. № 11. С. 63–67.
18. **Леонтович О.А.** Проблемы виртуального общения [Электронный ресурс] // Проблемы общения в Интернете и форумные ролевые игры. 2000.– URL: http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/leontovich.html (дата обращения: 2907.2017).
19. **Кошель В.А., Сегал А.П.** «Клиповое мышление» как форма обыденного сознания // Международный академический вестник. 2015. № 4(10). С. 15–23.

REFERENCES

1. **Riumina M.T.** [Esthetics of haughtier. Laughter as a virtual reality]. Moscow, LIBROKOM Press Publ., 2010. 320 pp. (In Russian)
2. **Silaeva V.L.** [Specifics of net communication]. Internet conference: Sociology and Internet. Available at: http://ecsocman.hse.ru/text/16216125/ (accessed July 29, 2017). (In Russian)
3. **Zherebilo T.V.** [Types of virtual space]. *Lingua-universum*, 2006, no. 4, pp. 77–83 (In Russian)
4. **Teterevleva T.** [Media, innovations and history. Interview with Oleg Reut, the Associate Professor of the Chair of History of Northern European countries at Petrozavodsk State University]. *Private reporter*, February 2012. Available at: http://www.chaskor.ru/article/media_innovatsii_i_istoriya_26651 (accessed July 29, 2017). (In Russian)
5. **Pelevin V.** [Hosplan Prince]. Pelevin V. O. Yellow arrow. Availablle at: https://mybook.ru/author/viktor-pelevin/zheltaya-strela-sbornik/ (accessed July 29, 2017). (In Russian)
6. **Galperin P. Ia.** [Lectures on Psychnology]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 2002, 400 pp. (In Russian)

7. **Bernstein N.A.** [Outline of physiology of movements and physiology of activity]. Moscow: Meditzina Publ., 1966,

8. **Galperin P. Ia.** [Introductory course in Psychology]. Moscow: Universitet Publ., 2006. 336 pp. (In Russian)

9. **Marx K.** [MEGA, Das Kapital. Kritik der Politischen Okonomie]. Erster Band, Hamburg 1890. Vol 10. BERLIN: DIETZ VERLAG Publ., 1991. 1288 pp.

10. **Marx K.** [Capital]. 1960. *Essays*. 2nd ed., vol. 23, 1960, 908 pp.

11. **Porshnev B.F.** [On the beginning of human history (the problem of paleopsychology]. Moscow: Mysl Publ., 1974, 487 pp.

12. **Galperin P. Ia.** [General view to the study about stage building of knowledge and skills, notions and concepts]. *Bulletin of Moscow State University*, ser. 14: Psychology, 1998, no. 2. pp. 3–8 (In Russian)

13. **Vygotskii L.S.** [Game and its role in psychological development of a child]. Psychology of development. St. Petersburg: Piter Publ., 2001, pp. 56–79. (In Russian)

14. **Gegel G.F.V.** [Logics]. Moscow: Mysl Publ., 1970, vol. 1, 501 pp. (In Russian)

15. **Gegel G.F.V.** [Logics]. Vol. 1 Moscow: Mysl Publ., 1971. 248 pp. (In Russian)

16. **Vaziulin V.A.** [Logics of Marx's Capital]. Moscow: MSU Press Publ., 1968, 293 pp. (In Russian)

17. **Leontovich O.A.** [Problems of virtual communication] *Problems of net communication and Forum role-plays*, 2000. Available at: http://septemberfox.ucoz.ru/biblio/leontovich.html (accessed July 29, 2017).

18. **Vinogradova T. Iu.** [Specifics of net communication. Russian and comparative philology: Lingua and cultural aspect]. Economic journal, 2004. pp. 63–67 (In Russian)

19. **Koshel V.A., Segal A.P.** [Clip thinking as a form of general consciousness]. *International academic bulletin Interdisciplinary scientific journal*, 2015, no. 4(10). pp. 15–23 (In Russian)

Информация об авторе

Сегал Александр Петрович – кандидат философских наук, научный сотрудник, зам. зав. кафедрой философии языка и коммуникации философского факультета ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова» (119991, ГСП-1, Москва, Ленинские горы, 1, МГУ имени М.В. Ломоносова, Учебный корпус «Шуваловский», философский факультет, e-mail: segal.alexander@gmail.com).

Принята редакцией: 26.09.2017

Information about the author

Alexander P. Segal – Candidate of Philosophy, Research Fellow, Vice-Head of the Chair of Language Philosophy and Communications at the Faculty of Philosophy at Lomonosov Moscow State University (1 Leninskie Gory, Building Shuvalovsky, 119991 Moscow, Russia, e-mail: segal.alexander@gmail.com).

Received September 26, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1388–1400
DOI: 10.15372/PEMW20170408
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1388–1400
DOI: 10.15372/PEMW20170408
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

РАЗВИТИЕ ОТЕЧЕСТВЕННОГО ОТРАСЛЕВОГО ОБРАЗОВАНИЯ В АГРАРНОЙ СФЕРЕ: РЕТРОСПЕКТИВА, СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ И КЛЮЧЕВЫЕ ПРОБЛЕМЫ

DEVELOPMENT OF NATIONAL BRANCH-WISE EDUCATION IN AGRICULTURE: BACKGROUND, CURRENT SITUATION AND KEY PROBLEMS

УДК: 378.4:1

DOI: 10.15372/PEMW20170408

Е. В. Рудой

ФГБОУ «Новосибирский государственный аграрный университет», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: rudoy80@ngs.ru

Аннотация. *Рассмотрена ретроспектива развития отраслевого аграрного образования в дореформенный период. Определены особенности аграрного образования, связанные с обеспечивающей инфраструктурой процесса обучения и проведения научных исследований. Проанализировано современное состояние системы высшего аграрного образования Министерства сельского хозяйства Российской Федерации, которая включает 54 вуза. Выявлены проблемы и ограничения функционирования отечественных аграрных вузов: низкое качество приема абитуриентов; низкий уровень финансирования деятельности аграрных вузов; разобщенность системы высшего и среднего профессионального аграрного образования; слабые интеграционные связи с научно-исследовательскими институтами и предприятиями отрасли; недостаточный уровень развития научно-исследовательской работы; неэффективное использование земельных ресурсов, закрепленных за аграрными вузами; слабая материально-техническая база для практической подготовки студентов. Устойчивое развитие агропромышленного комплекса в значительной мере зависит от кадрового состояния. При этом уровень образования руководителей сельскохозяйственных организаций и хозяйств за 2006–2016 гг. повысился незначительно, а уровень образования постоянных работников сельскохозяйственных организаций находится на крайне низком уровне: в 2016 г. высшее сельскохозяйственное имел только каждый пятнадцатый работник. Современные институциональные изменения, происходящие в сельском хозяйстве, требуют модернизации аграрного образования.*

Ключевые слова*: отраслевое образование, система высшего аграрного образования, сельскохозяйственные вузы, компетенции, кадры агропромышленного комплекса, проблемы и ограничения.*

Rudoy, E. V.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: rudoy80@ngs.ru

Abstract. *The paper explores the background of branch-wise education in the area of agriculture in pre-reform period. The author defines the peculiarities of agricultural education that deal with infrastructure of education process and research. The article analyzes current situation of higher education system of the Minsitry of Agriculture of Russia. The system includes 54 universities. The author finds out the problems that restrict functioning of national agricultural universities seen as low admission of students; low financing of agricultural universities; contradiction between higher education and vocational education in the sphere of agriculture; weak integration with research institutes and enterprises; insufficient level of research in universities; not efficient use of land resources that belong to agricultural universities; insufficient support for practical training of students. Sustainable development of agriculture depends mainly on personnel. The educational level of the chiefs of agricultural enterprises has arisen insufficiently in 2006–2016 and the educational level of the staff is rather low. The author observed that each 15th employee had higher education in agriculture in 2016. The author outlines that current institutional changes in agriculture require modernization of agricultural education.*

Key words: *branch-wise education, the system of higher education in agriculture, agricultural universities, competences, agribusiness staff, problems and restrictions.*

Для цитаты: *Рудой Е. В.* Развитие отечественного отраслевого образования в аграрной сфере: ретроспектива, современное состояние и ключевые проблемы // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1388–1400. DOI: 10.15372/PEMW20170408

For quote: *Rudoy E. V.* [Development of national branch-wise education in agriculture: background, current situation and key problems]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1388–1400 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170408

Введение. За последние 25 лет произошли негативные изменения в отечественном отраслевом образовании. Связано это, прежде всего, с разрушением механизмов регулирования плановой экономики. Наследие отраслевой подготовки, которая была достаточно эффективна на этапе индустриализации в СССР, в условиях развития современного государства не работает. Вместе с тем отраслевое аграрное образование как элемент всей системы продолжает развиваться самостоятельно и не всегда эффективно. Принятие Федерального закона № 273 «Об образовании в Российской Федерации» [1] и новых образовательных стандартов наметило новые ориентиры для системы высшего аграрного образования, где ключевую роль играют аграрные вузы, которые сильно дифференцированы по размерам и уровню развития. Все это требует разработки новых подходов к управлению развитием современной системы высшего аграрного образования и кадровому обеспечению отрасли в целом.

Постановка задачи. В настоящее время система высшего образования РФ по состоянию на 2014/2015 учебный год включает 950 высших учебных заведений, в том числе 402 негосударственных вуза. Образовательные программы высшего образования также реализуются еще в 1243 филиалах вузов, в том числе в 445 филиалах негосударственных вузов. В последние годы наметилась тенденция сокращения числа высших учебных заведений. Их количество, начиная с 2008 г., сократилось на 16%. Число филиалов в последние годы также неуклонно сокращается.

Следует отметить, что в общей системе высшего образования, включая государственные и негосударственные вузы, значительную долю (25%) занимают отраслевые вузы, а среди государственных вузов это почти половина. Так, в настоящее время численность отраслевых вузов составляет 232, при этом почти каждый четвертый из них – аграрный. Отраслевое образование является особой формой профессионального образования, структурно связанного с конкретным сектором экономики, связь с которым в том числе ориентирована на занятость в данном секторе. Более того, сектор экономики и его ключевые стейкхолдеры могут задавать ряд параметров касательно процесса обучения, структуры образования, а также формирования у выпускников необходимых сектору компетенций.

Целью исследования является проведение анализа развития отечественного отраслевого аграрного образования и выявления проблем его функционирования.

Методология и методика исследования. Одним из видов отраслевого образования является аграрное, которое направлено на приобретение учащимися в процессе обучения знаний, умений, навыков и формирование компетенций, позволяющих вести профессиональную деятельность по производству, переработке и реализации агропродовольственных товаров, а также по развитию сельских территорий. Аграрное образование включает профориентационное обучение, среднее профессиональное образование, высшее образование, дополнительное профессиональное образование. Фундаментом системы аграрного образования являются сельскохозяйственные вузы.

Результаты. Эволюция развития университетов разных стран показывает, что они имели свою специализацию, обусловленную их происхождением и историей. Так, к примеру, итальянские университеты, как правило, специализировались в области римского права, в то время как испанские – на изучении медицины, развивая знания, полученные от арабских врачевателей [2]. В XX в. появились специализированные сельскохозяйственные университеты и университеты пищевой промышленности. В итоге в 1930-е гг. в Европе насчитывалось порядка 200 университетов и до 300 институтов, которые давали высшее образование в военной, политехнической, коммерческой, медицинской, ветеринарной, сельскохозяйственной, педагогической, политической и музыкальной областях [3].

По мнению Г. И. Ушакова и А. С. Шуруева, отраслевые вузы – принципиальный элемент советского дизайна системы – вводили обучающихся в узкие профессиональные рамки [4]. Сильной

стороной такой организации системы было согласование высшего образования с отраслевой повесткой, а слабой – параллелизм, неэффективность использования финансовых и человеческих ресурсов и зачастую непреодолимые барьеры, исключающие движение внутри системы [5]. Плановый характер советской экономики оказал определяющее влияние на систему высшего образования. Основная роль государства в экономической сфере состояла в планировании объемов производства, что относилось и к сектору высшего образования: планировались численность студентов, количество специальностей и программ для каждого вуза в соответствии с прогнозируемыми потребностями тех или иных отраслей. Другими словами, развитие системы высшего образования подчинялось потребностям народного хозяйства в рабочей силе. Система в целом решала две ключевые задачи: кадровое и частично научно-проектное обеспечение опорных отраслей, определявших конкурентоспособность страны, а также кадровое и частично научно-методическое обеспечение базовой социально-экономической инфраструктуры, распределенной по регионам [6].

Таким образом, отраслевое образование в дореформенный период базировалось на том, что вместе с глубокими теоретическими знаниями студенты из первых рук получали сведения о самых передовых направлениях развития отрасли, что и формировало то самое «качество образования».

В общей системе современного высшего образования, включая государственные и негосударственные вузы, значительную долю (25%) занимают отраслевые вузы, а среди государственных вузов почти каждый второй – отраслевой. Так, в настоящее время численность отраслевых вузов составляет 232 (рис. 1).

Вместе с тем необходимо отметить, что, несмотря на наличие значительного количества научных источников, посвященных анализу развития системы высшего образования, существуют определенные пробелы в изучении отраслевого образовании как составной его части. В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» даже нет понятия «отраслевое образование» [1]. Как уже отмечалось выше, отраслевое образование – особая форма профессионального образования, структурно связанного с конкретным сектором экономики, который может определять ряд параметров, направленных на усовершенствование процесса обучения, структуры образования, а также формирования у выпускников необходимых сектору компетенций [7].

Важным является то, что в дореформенном периоде особенностью отраслевого образования являлись централизованный административно-командный механизм управления, жесткость свя-

Рис. 1. Система высшего образования России, 2015 г.

зей между образованием и предприятиями отрасли, заточенность подготовки кадров для специализации отрасли. В послереформенный период отраслевое образование утратило этот механизм управления. В связи с этим в рыночных условиях предприятия стали частными организациями, самостоятельно выстраивающими отношения с вузами. Вместе с тем произошла разбалансировка рынка труда, с одной стороны, из-за неконкурентоспособности значительного количества предприятий, что повлияло на невостребованность кадров, а, с другой стороны, по причине появления новых видов деятельности и целых отраслей (к примеру, отрасли биотехнологии). Поэтому в настоящее время необходимы новый механизм управления отраслевым образованием, налаживание отношений и связей между вузами и предприятиями отрасли с целью обеспечения высококвалифицированными кадрами в условиях новых вызовов и угроз.

Значительное место в отраслевом образовании занимает аграрное. Исследования, связанные с развитием аграрного образования и кадровым обеспечением сельского хозяйства, описаны в работах отечественных ученых [8–13]. Можно отметить, что аграрное образование обладает определенными особенностями, отличающими его от системы подготовки работников высшей квалификации в других областях. К ним Е. Н. Ахапкина, Л. А. Крохмаль относят следующие специфические признаки [14].

1. Структура аграрных вузов коренным образом отличается от структуры классических университетов наличием в ее составе учебно-опытных хозяйств, ветеринарных клиник, лабораторий семеноводства, виварием для содержания животных, лабораторий таксидермии и других специфичных подразделений, участвующих в ежедневном учебном процессе.

2. Кафедры аграрных университетов имеют свои филиалы, расположенные непосредственно в сельскохозяйственных предприятиях, предприятиях по переработке сельскохозяйственной продукции, леспромхозах и использующиеся в качестве основного инструмента практической подготовки студентов.

3. Учебно-материальная база аграрных вузов носит специфический характер и включает в себя живые организмы, что требует наличия специальной инфраструктуры и дополнительных затрат труда по ее обслуживанию, а также для содержания животных и других живых организмов, задействованных в учебном процессе.

4. Обучение сельскохозяйственным направлениям подготовки требует соблюдения принципов наглядности, изготовления натуральных наглядных пособий, содержание их в состоянии, обеспечивающем непрерывность и качество учебного процесса. Содержание анатомических музеев увеличивает трудоемкость учебного процесса, кроме того, необходимо содержать дополнительный штат вспомогательных работников.

5. Реализация услуг аграрного образования возможна исключительно в рамках индивидуального подхода к обучению или обучению в малых группах, поскольку нельзя научить будущего ветеринара оперировать животного в группе с численностью в 30 человек. Каждого студента необходимо индивидуально научить работать с животными, растениями и другими живыми организмами.

6. Направленность прежде всего на формирование практикоориентированных навыков, и в более широком смысле – умения организовывать проектную работу и участвовать в ней. Причем важно, чтобы мероприятия, направленные на развитие данных компетенций, структурно соответствовали специфике функционирования агропромышленного комплекса, что в том числе означает активное включение в данный процесс представителей бизнеса.

Фундаментом системы аграрного образования являются сельскохозяйственные вузы. Высшее аграрное образование в России зарождалось и развивалось в сельскохозяйственных вузах с XIX в. (рис. 2).

Особенностью большинства аграрных вузов является соответствие исторически сложившейся специализации региона базирования. За 100-летнюю историю развития аграрным вузам удалось сформировать подготовку кадров по всей системе агропромышленного комплекса (производство – переработка – торговля аграрной продукцией), выстроить образовательную и научную деятельность с учетом природной, социально-экономической и технологической специфики отрасли. Аграрные вузы имеют прямую связь с предприятиями агропромышленного комплекса во многом благодаря своим выпускникам. Это ключевое отличие аграрных вузов от неаграрных.

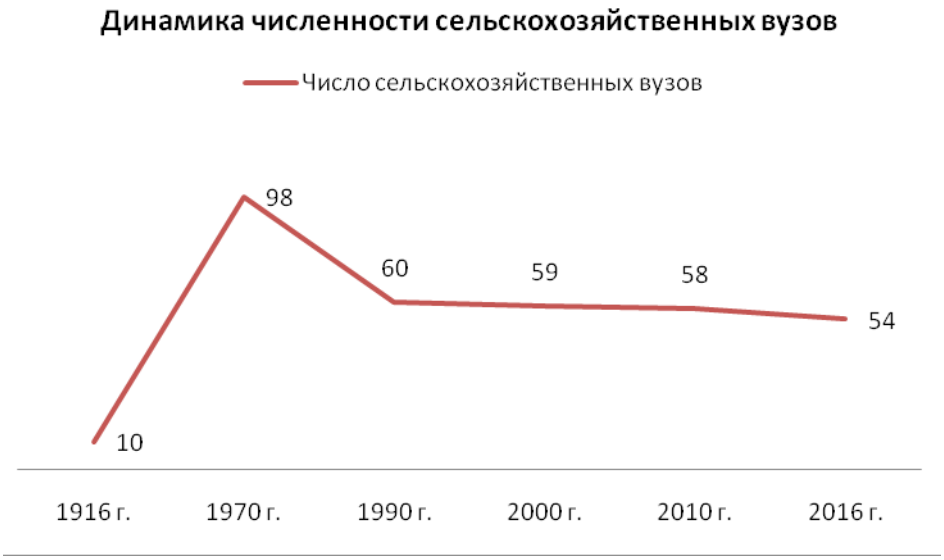

Рис. 2. Динамика численности сельскохозяйственных вузов в России, ед. (в 1916 г. представлена численность сельскохозяйственных и лесных вузов; до 1990 г.– численность сельскохозяйственных вузов в СССР)

За 100-летний период численность обучающихся студентов в сельскохозяйственных вузах возросла до 355,4 тыс. человек, при этом в последние годы наблюдается ее снижение, которое достигло уровня 2000 г. (рис. 3).

Аграрные вузы отличаются от других по размеру и другим характеристикам, к примеру, по численности обучающихся (приведенный контингент) в 15 раз.

Система высшего аграрного образования Министерства сельского хозяйства Российской Федерации включает 54 вуза – 31 аграрный университет, 22 сельскохозяйственные академии и 1 сельскохозяйственный институт. Аграрные образовательные организации расположены в 50 субъектах Российской Федерации. Кроме того, 30 вузов Минсельхоза России реализуют программы среднего профессионального образования по 51 специальности.

В 2016 г. в аграрных вузах России обучались 355,4 тыс. студентов, при этом по программам высшего образования – 318,4 тыс. (в том числе 147,4 тыс. очно), по программам среднего профессионального образования – 31,6 тыс. (в том числе 23,8 тыс. очно), а также 5,4 тыс. аспирантов и докторантов. Обучение за счет средств федерального бюджета составило более 52%, по про-

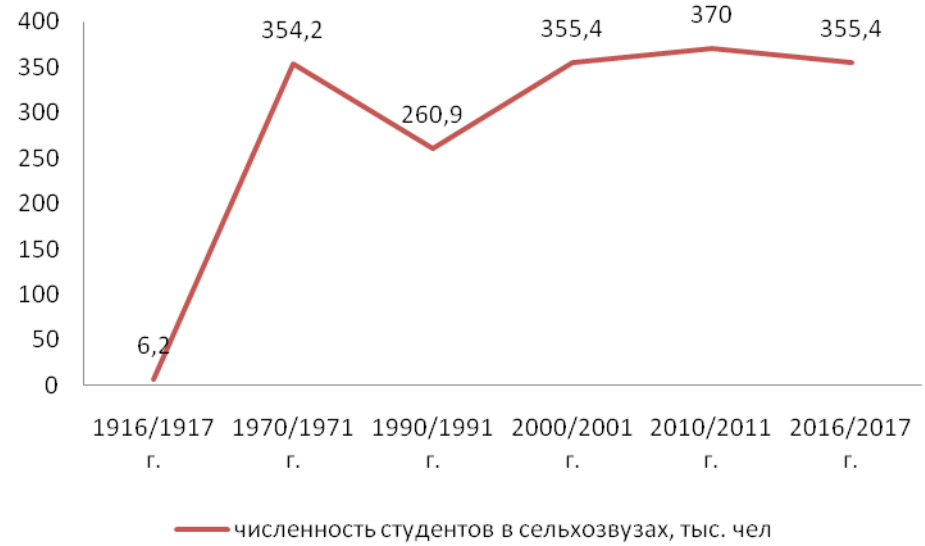

Рис. 3. Динамика численности студентов в сельскохозяйственных вузах России (до 1990 г.– численность студентов в сельскохозяйственных вузах СССР)

граммам высшего образования обучались 163,9 тыс. студентов (в том числе 105,3 тыс. очно), по программам среднего профессионального образования – 22,2 тыс. (в том числе 17,6 тыс. очно), остальные почти 48% – за счет физических и юридических лиц с полным возмещением затрат на обучение. Таким образом, характеризуя современное состояние системы аграрного образования, необходимо отметить высокую степень ее коммерциализации. В то же время в большинстве стран ЕС ситуация кардинально иная: в Германии 90% студентов учатся на бюджетной основе, а в Скандинавии образование для граждан полностью бесплатное [15].

Прием в российские аграрные вузы за счет средств федерального бюджета в 2016 г. составил: по программам высшего образования – 43,2 тыс. студентов (29,2 тыс. очно), из них магистров – 7,0 тыс. (5,3 тыс. очно), специалистов – 4,1 тыс. (3,6 тыс. очно), бакалавров – 32,0 тыс. (20,3 тыс. очно); по программам среднего профессионального образования – 7,2 тыс. студентов (5,9 тыс. очно), а также по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре – 1,5 тыс. человек.

Наибольший удельный вес в структуре приема на обучение за счет федерального бюджета занимали инженерные специальности – 30%, зооветеринарные – 25%, агрономические – 15%. Среди первокурсников 52% составляли выпускники сельских школ. Однако сельская молодежь находится в наименее благоприятных условиях с точки зрения доступа к качественному образованию. Это обусловлено низким уровнем дохода их семей, удаленностью от образовательных центров, меньшей информированностью о возможностях, преимуществах и формах получения образования, худшими условиями получения среднего образования в деревне.

В 2016 г. выпуск специалистов, подготовленных за счет средств федерального бюджета, составил: по программам высшего образования – 38,6 тыс. студентов (23,5 тыс. очно), из них магистров – 2,5 тыс. (2,4 тыс. очно), специалистов – 9,7 тыс. (2,5 тыс. очно), бакалавров – 26,4 тыс. (18,6 тыс. очно); по программам среднего профессионального образования – 5,1 тыс. студентов (4,1 тыс. очно). Выпуск специалистов по программам подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре составил 1,5 тыс. человек (1,1 тыс. очно).

За последние 25 лет аграрные вузы расширили перечень направлений подготовки и специальностей высшего образования и ведут обучение по более широкому спектру. В структуре выпускников, обучавшихся за счет средств федерального бюджета, получили образование по направлению «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» 39,7%, «Ветеринария и зоотехния» – 17,2%, «Экономика и управление» – 17,3% и около 5% по каждому из следующих направлений подготовки: «Биотехнология», «Землеустройство и кадастры», «Природообустройство и водопользование» и ряду направлений, связанных с производством продуктов питания.

Образовательные учреждения Минсельхоза России одновременно реализуют программы дополнительного профессионального образования. В подведомственных Минсельхозу России образовательных учреждениях проходят профессиональную переподготовку и повышение квалификации почти 45 тыс. слушателей, в том числе 19,3 тыс. за счет средств федерального бюджета.

Долгие годы аграрные вузы ограничивались предоставлением только образовательных услуг, в настоящее же время наблюдается тенденция и к развитию научно-исследовательской деятельности. Активнее аграрные вузы стали участвовать в конкурсах и грантах. Так, в 2016 г. для выполнения 642 научно-исследовательских работ было привлечено 1,9 млрд. рублей из 12 источников, при этом данный уровень недостаточен для устойчивого развития аграрных вузов и составляет 13,7% от общего объема финансирования их деятельности из федерального бюджета. Отрадно, что некоторые отечественные лидирующие аграрные университеты нацелились на обучение и исследования, то есть реализуют так называемую модель 2.0.

Сильными сторонами аграрных вузов в контексте научно-инновационной деятельности являются:

– близость к потребителю – аграрные вузы есть во всех основных агропроизводящих регионах России, отраслевая политика реализуется Минсельхозом России в непосредственном взаимодействии с научно-образовательной средой, что повышает управляемость процесса формирования и непрерывного улучшения кадрового потенциала агропромышленного комплекса и сельских территорий Российской Федерации;

– в условиях возрастающей потребности в импортозамещении на аграрные вузы, являющиеся во многом фундаментальными институтами пре-образований для малых городов и сельских поселений, возложена значимая роль региональных центров и поддержки устойчивого развития сельских территорий;

– полученный опыт формирования и развития инновационных образовательно-научно-производственных структур: аграрных технологических парков, научно-образовательно-производственных кластеров, демонстрационных площадок новой техники и технологий, ресурсных центров,– может быть эффективно использован при реализации программы модернизации инфраструктуры аграрных образовательных организаций системы аграрного образования.

Исследование показало, что современное аграрное образование сталкивается с рядом проблем и ограничений, которые оказывают негативное влияние на развитие аграрных вузов и требуют решения [16–21] (рис. 4):

– низкое качество приема абитуриентов;

– низкий уровень финансирования деятельности аграрных вузов;

– разобщенность системы высшего и среднего профессионального аграрного образования;

– слабые интеграционные связи с научно-исследовательскими институтами и предприятиями отрасли;

– недостаточный уровень развития научно-исследовательской работы;

– неэффективное использование земельных ресурсов, закрепленных за аграрными вузами;

– слабая материально-техническая база для практической подготовки студентов.

Более того, в настоящее время наблюдается тенденция к сокращению финансирования текущей деятельности аграрных образовательных организаций. Подготовка кадров по направлениям аграрного профиля финансируется по второй группе (распределение нормативов финансирования подготовки в зависимости от потребности в лабораторном оборудовании, определено Минобрнауки России). При определении объемов данного финансирования не в полной мере учитывается специфика образовательного процесса в сельскохозяйственных вузах; не учитывается, что проводимый в них образовательный процесс требует значительных затрат, в том числе на приобретение и использование техники и технологий, содержание земельных участков, на которых расположены сельскохозяйственные угодья, здания, строения, сооружения, опытно-производственные и учебно-опытные подразделения учебных хозяйств, не имеющие статуса сельскохозяйственного товаропроизводителя и лишенные государственной поддержки. Длительное время практически не финансируются затраты на обновление материально-технической базы и лабораторного оборудования аграрных вузов. Все это негативно влияет на качество аграрного образования.

В настоящее время система высшего аграрного образования в России развивается самостоятельно, каждый вуз имеет собственную программу развития, что приводит к несогласованности действий заинтересованных сторон (стейкхолдеров) в регионах и стране в целом, снижается общая эффективность отрасли. До сих пор не разработаны и не предложены для реализации четкие типы моделей развития аграрных вузов, не определено их оптимальное количество, не сформированы эффективные интеграционные взаимодействия. Это требует разработки новых подходов к созданию современной модели аграрного образования в стране в целях повышения не только кадрового обеспечения организаций, но и эффективного инновационного развития отечественного сельского хозяйства.

Кроме того, произошли сильные изменения в системе управления развитием аграрного образования. В советском периоде оно было органично встроено в плановую экономику и структуру экономического производства, базировалось на централизованном механизме управления. В настоящее время этот механизм сломан, поэтому требуется пересмотреть подход к управлению аграрным образованием в связи с вызовами: а) появлением рыночной экономики; б) глобализацией экономики, вхождением России в ВТО одновременно с ростом протекционистской политики; в) технологическими изменениями в сельском хозяйстве и переходом на инновационный путь развития отрасли; г) изменением в подходе к аграрному образованию: переход от узкоспециализированной подготовки только для сельскохозяйственного производства к комплексной подготовке кадров по всей цепи «селекция – производство – переработка – логистика – торговля аграрной

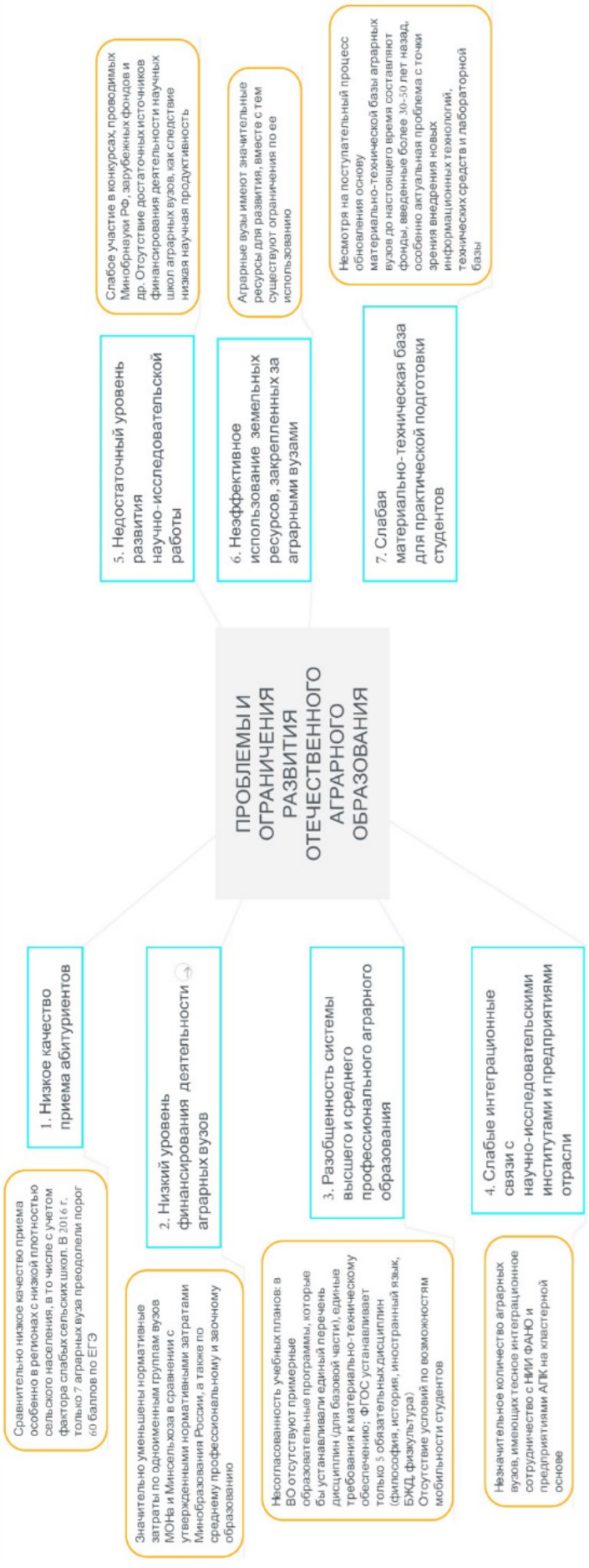

Рис. 4. Проблемы и ограничения развития отечественного аграрного образования

продукцией»; д) появлением значительного количества фермерских хозяйств, агрохолдингов и т.п.; е) возвращением в аграрные вузы прикладной науки.

Устойчивое развитие агропромышленного комплекса в значительной мере зависит от кадрового состояния. Уровень образования руководителей сельскохозяйственных организаций и хозяйств за 2006–2016 гг. повысился незначительно. Так, за этот период число руководителей с высшим образованием выросло на 10% и составило в 2016 г. 86,6, при этом высшее сельскохозяйственное образование имеют только 52,6%. Кроме того, почти каждый третий фермер и индивидуальный предприниматель имеет высшее образование, а высшее сельскохозяйственное – только шестой (табл. 1).

Таблица 1

Уровень образования руководителей сельскохозяйственных организаций и хозяйств, % от общей численности руководителей соответствующей категории организаций (хозяйств)

Вид	Сельскохозяйственные организации		К(Ф)Х и индивидуальные предприниматели	
	2006 г.	2016 г.	2006 г.	2016 г.
Высшее профессиональное (высшее)	76,8	86,8	26,9	34,0
в том числе сельскохозяйственное	51,7	52,6	12,6	15,4
Среднее профессиональное (среднее специальное)	18,5	10,0	32,1	35,6
в том числе сельскохозяйственное	6,5	4,7	6,2	11,5

Уровень образования постоянных работников сельскохозяйственных организаций крайне низок: в 2016 г. высшее образование имели только каждый восьмой, а высшее сельскохозяйственное – каждый пятнадцатый работник. Среднее профессиональное образование имел каждый пятый, в том числе сельскохозяйственное – каждый десятый работник организации (табл. 2).

Таблица 2

Уровень образования постоянных работников сельскохозяйственных организаций, % от общей численности постоянных работников соответствующей категории организаций

Вид	2006 г.	2016 г.
Высшее профессиональное (высшее)	8,0	12,5
в том числе сельскохозяйственное	5,2	6,6
Среднее профессиональное (среднее специальное)	17,2	20,9
в том числе сельскохозяйственное	9,5	9,5

Социально-экономическая ситуация на селе остается напряженной, темпы сокращения численности сельского населения не снижаются. Это происходит главным образом за счет миграционного оттока сельского населения: за 2010–2016 гг. он составил около 800 тыс человек. Неблагоприятная обстановка складывается и в возрастной структуре сельского населения: доля населения в трудоспособном возрасте (55,8%) существенно ниже, чем в городе (59,3%), и сокращается быстрее. Причем этот процесс имеет долговременный характер. Удельный вес жителей села – 26%, но в сельских поселениях проживает 36% всех российских безработных. Последние пять лет заработная плата в сельском хозяйстве балансирует вокруг отметки 50% по отношению к среднероссийскому уровню, не обеспечивая ни воспроизводства рабочей силы, ни стимулирования труда. Несмотря на то что в 2016 г. среднемесячная номинальная заработная плата в сельском хозяйстве составила 21298 руб., она по-прежнему остается почти вдвое ниже, чем в среднем по экономике. Низкий уровень оплаты труда и неудовлетворительное качество большинства рабочих мест в сельском хозяйстве усугубляют диспропорции на рынке труда, в результате в этой сфере может продолжиться негативная тенденция оттока высококвалифицированных кадров. За 2011–2015 гг. численность специалистов на селе уменьшилась на 5,1%, главных специалистов – на 14,1%. Больше всего в сельских организациях не хватает ветеринаров, зоотехников и агрономов.

В последние годы аграрное образование «подгоняется» под рынок труда. Общая занятость в сельском хозяйстве в Российской Федерации значительно сократилась за последние несколько лет, однако сложно сказать, что это связано непосредственно с модернизационными процессами. Тем не менее данные показатели все еще далеки от объема занятости в наиболее развитых (аграрных) странах Запада. Учитывая структурное развитие и технологическую оснащенность отрасли, например, США, которые производят сельхозпродукции и продовольствия на 1560 млрд. долл. в год, ежегодно выпускается около 30 тыс. специалистов. Российский показатель составляет 140 млрд. долл., то есть в 11 раз меньше, а выпуск – более 80 тыс. специалистов ежегодно (рис. 5). Очевидно, что отечественный агропромышленный комплекс имеет более низкую производительность труда, а выпускники – проблемы с трудоустройством.

Согласимся с И. Г. Ушачевым в том, что ключевая проблема развития сельского хозяйства и агропромышленного комплекса в целом – обеспеченность высококвалифицированными кадрами, иначе говоря, человеческим капиталом, обладающим знаниями и способностями, содействующими повышению производительной силы его труда [22]. Современная экономика, в том числе аграрная, нуждается в специалистах, чья эффективность и результативность напрямую зависят от их интеллектуального потенциала и способности его применения на практике [23]. Достижение весомых конкурентных преимуществ, выход на благоприятные сегменты аграрного и других рынков требуют человеческих ресурсов, обладающих более высоким уровнем квалификации и способностей, поэтому качество подготовки специалистов должно постоянно улучшаться вслед за перманентной научно-технической революцией электронной направленности. В связи с этим мы должны создавать предпосылки для опережающего развития базисных технологий шестого технологического уклада.

В последние годы в отечественной аграрной отрасли происходят серьезные институциональные изменения: реализуется государственная программа развития сельского хозяйства до 2020 г., разработан прогноз научно-технологического развития агропромышленного комплекса Российской Федерации до 2030 г., где определены приоритеты в импортозамещении аграрных технологий и продукции, созданы механизмы государственной поддержки развития сельскохозяйственного производства и сельских территорий [24–26]. В совокупности с совершенствованием и гармонизацией регуляторных норм это способствует интеграции российского агропромышленного комплекса в мировую экономику и обусловливает необходимость кадрового обеспечения его высококлассными специалистами, владеющими современными навыками и компетенциями, что позволяет им быть конкурентоспособными на рынке труда.

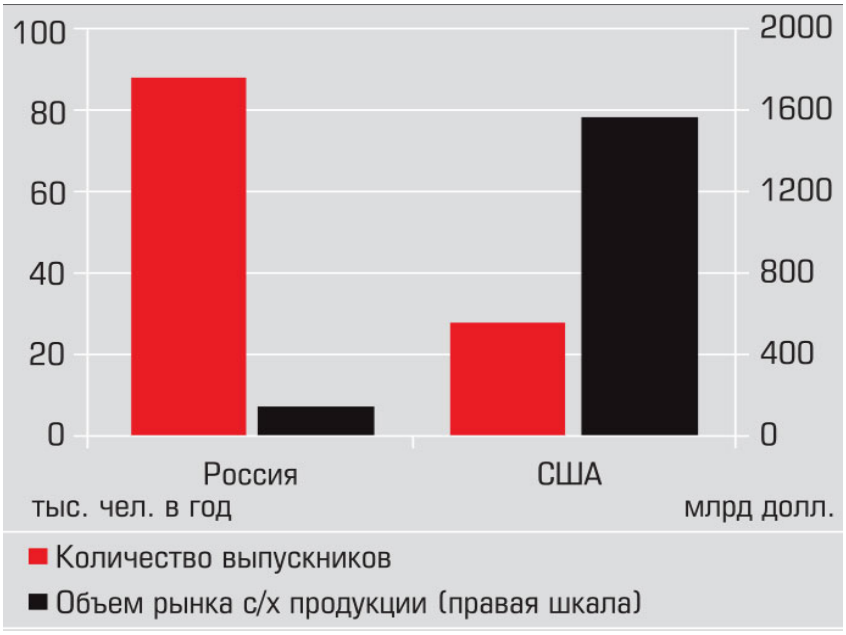

Рис. 5. Сравнение объема рынка сельскохозяйственной продукции и количества выпускников аграрных вузов в США и России

Потребность в модернизации отрасли, а также поддержании политики импортозамещения и экспортоориентированности предполагает дальнейшую интенсификацию развития аграрного сектора, переход его предприятий на качественно новый уровень ведения производственной деятельности, нацеленный не только на полное продовольственное самообеспечение, но и обеспечивающий рост конкурентоспособности сельскохозяйственной продукции и продовольствия России на мировых рынках, достигая состояния глобального превосходства.

Исходя из этого, каждый заинтересованный житель Российской Федерации трудоспособного возраста должен иметь возможность получить специальные знания, навыки, умения и практический опыт для эффективного ведения сельскохозяйственного производства, что требует опережающего развития системы аграрного образования.

Одна из важных черт современного развития, определяющих необходимость модернизации образования, связана с тем, что сроки обновления технологий становятся короче длительности подготовки соответствующих кадров. Возникает потребность в опережающей подготовке, поскольку программы разработки новых технологий, как правило, не включают одновременную подготовку кадрового сопровождения. Это обстоятельство определяет развитие системы аграрного образования в России. Кроме того, экономике агропромышленного комплекса, основанной на знаниях, должна соответствовать инновационная система профессионального образования.

Современные подходы в сельском хозяйстве требуют модернизации аграрного образования. Оно должно стать главным фактором долгосрочного экономического роста и технологического обновления агропромышленного комплекса, ключевым фактором социальной устойчивости сельских территорий, возможным объектом глобальной конкуренции в отрасли. В свою очередь аграрные вузы как фундамент образования должны стать базисом инновационного развития агропромышленного комплекса, поскольку они представляют собой динамичную систему, основу которой составляет ежегодная цикличность процесса; являются профессиональными образовательными и научно-исследовательскими учреждениями, в составе которых научные работники высшей квалификации представлены широким диапазоном исследований по различным научным и информационным направлениям; в вузах реализуются образовательные программы и осуществляется работа с молодежью, воспитание и подготовка будущих организаторов и проводников инновационных направлений производства, экономики и управления в отрасли [27]. Вузы, как правило, становятся интеграторами, объединяющими инновационную деятельность специальных учебных заведений, научно-исследовательских институтов, а также агропромышленных предприятий в силу наличия условий для формирования благоприятной инновационной среды и ее инфраструктуры (научно-образовательные центры, хозяйственные общества, технопарки, инновационные центры, бизнес-инкубаторы и т.п.).

Выводы. Аграрное образование имеет свои особенности, связанные с организацией обучения и развитием научно-исследовательской работы, производственной инфраструктуры и др. В настоящее время потенциал аграрного образования не капитализирован, выпускник аграрного вуза не обладает в полной мере компетенциями современного работника агропромышленного комплекса. Учитывая разную степень развития аграрных вузов, ресурсный потенциал, исторические условия и региональные особенности, а также современные вызовы, стоящие перед аграрным образованием и отрасли АПК в целом, целесообразно выделить лидирующие аграрные университеты, в которых приоритетным вектором развития может быть выбран кластерный тип. Это позволит осуществить качественную подготовку кадров, сконцентрировать усилия на прорывных направлениях аграрной науки, мобилизовать имеющиеся ресурсы, повысить эффективность выделяемой государственной поддержки, коммерциализовать знания, стать драйвером инновационного развития регионального агропромышленного комплекса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Об образовании** в Российской Федерации [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 26 декабря 2012 г. № 273.– URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 22.07.2017).

2. **Виссема Й. Г.** Университет третьего поколения. М.: Олимп-Бизнес, 2009. 480 с.

3. **Ruegg W.** A History of the University in Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2004. Vol. 3. Chapter 1.

4. **Ушаков Г. И., Шуруев А. С.** Планирование и финансирование подготовки специалистов. М.: Экономика, 1980. 168 с.

5. **Johnson M.** Historical Legacies of Soviet Higher Education and the Transformation of Higher Education Systems in Post-Soviet Russia and Eurasia // Emerald Group Publishing Limited. 2008. P. 159–176.

6. **Кузьминов Я. И., Семенов Д. С., Фрумин И. Д.** Структура вузовской сети: от советского к российскому «мастер-плану» // Вопросы образования. 2013. № 4. С. 8–69.

7. **Проект** стратегии развития аграрного образования в Российской Федерации до 2020 г. М.: НИУ ВШЭ, 2016. 97 с.

8. **Воронин Б. А., Фатеева Н. Б.** Подготовка кадров для АПК: организационно-экономический механизм // Аграрный вестник Урала. 2015. № 6. С. 70–73.

9. **Гаязова Л. А., Мелентьева О. С.** Организация многоуровневого сотрудничества между аграрными высшими учебными заведениями и предприятиями АПК: метод. реком. М.: Росинформагротех, 2016. 52 с.

10. **Ефимова Л. А.** Развитие человеческого капитала: кадровое обеспечение сельского хозяйства России // Экономика сельского хозяйства России. 2016. № 2. С. 43–48.

11. **Козлов В. В.** Ключевые моменты стратегии развития аграрных вузов Российской Федерации // Экономика сельскохозяйственных и перерабатывающих предприятий. 2016. № 10. С. 60–65.

12. **Смирнов П. Н., Джупина С. И.** О подготовке кадров в аграрных вузах: взгляд снизу // Инновации и продовольственная безопасность. 2015. № 1. С. 50–53.

13. **Смирнова В. А.** Казахстанский опыт реформирования высшего образования // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 268–279.

14. **Ахапкина Е. Н., Крохмаль Л. А.** К проблеме развития аграрного образования в России // МИР (Модернизация. Инновации. Развитие). 2015. № 2–1 (22). С. 129–136.

15. **Аванесов В. С.** Стратегия развития российского образования в XXI веке [Электронный ресурс].– URL: http://viperson.ru/wind.php (дата обращения: 18.07.2017).

16. **Власов С. Д.** Проблемы развития современного аграрного профессионального образования // Информационная безопасность регионов. 2013. № 1(12). С. 83–87.

17. **Григорьева И. В.** О некоторых проблемах и путях интеграции сельскохозяйственного вуза и агробизнеса // Вестник АПК Верхневолжья. 2015. № 2. С. 90–94.

18. **Коршунова Л.** Аграрное образование: проблемы и перспективы // Экономика сельского хозяйства России. 2016. № 1. С. 33–37.

19. **Можаев Е. Е.** К вопросу о проблемах и путях развития аграрного образования // Вестник кадровой политики, аграрного образования и инноваций. 2014. № 1–3. С. 9–13.

20. **Нечаев В. И.** Проблемы аграрного образования в России // АПК: экономика, управление. 2015. № 3. С. 26–32.

21. **Силайчев П. А.** Современные проблемы структуры высшего аграрного образования // Вестник ФГОУ ВПО МГАУ. 2011. № 3. С. 71–75.

22. **Ушачев И., Ереемеев, В., Жуков Н.** Сельскохозяйственные кадры: дефицит при избытке // АПК: экономика, управление. 2017. № 2. С. 15–25.

23. **Стратегия** развития аграрного образования Томской области на основе создания новой модели структуры агрообразования в регионе / Новосиб. гос. аграр. ун-т. Новосибирск: Золотой колос, 2015. 35 с.

24. **Доктрина** продовольственной безопасности РФ [Электронный ресурс]: Указ Президента Российской Федерации от 30 января 2010 г. № 120.– URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 18.07.2017).

25. **О Государственной** программе развития сельского хозяйства и регулирования рынков сельскохозяйственной продукции, сырья и продовольствия на 2013–2020 годы [Электронный ресурс]: постановление Правительства РФ от 14.07.2012 № 717.– URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 18.07.2017).

26. **Прогноз** научно-технологического развития агропромышленного комплекса Российской Федерации на период до 2030 года [Электронный ресурс]: приказ Министерства сельского хозяйства Российского Федерации от 12 января 2017 г. № 3.– URL: http://www.consultant.ru (дата обращения: 18.07.2017).

27. **Шевхужев А. Ф., Арова О. З.** Перспективные направления развития аграрных вузов в России // Фундаментальные исследования. 2013. № 8–6. С. 1455–1460.

REFERENCES

1. [**About** education in Russian Federation]. Federal Law no. 273-FZ of December 29, 2012 «On edu-cation in Russia». Available at: http://www.consultant.ru (accessed July 22, 2017). (In Russian)

2. **Wissema Y. G.** [University of 3d generation]. 2009. Moscow: Olymp-bizness Publ.480 pp. (In Russian)

3. **Ruegg W.** [A History of the University in Europe]. Cambridge: Cambridge University Press, 2004, Vol. 3, Chapter 1. (In Russian)

4. **Ushakov G.I., Shuruev A.S.** [Planning and financing of staff training]. Moscow: Ekonomika Publ., 1980, 168 pp. (In Russian)

5. **Johnson M.** [Historical Legacies of Soviet Higher Education and the Transformation of Higher Education Systems in Post-Soviet Russia and Eurasia]. Emerald Group Publishing Limited. 2008. pp. 159–176. (In Russian)

6. **Kuzminov Ia.I., Semenov D.S., Frumin I.D.** [University structure: from the Soviet master plan to the Russian one]. *Issues of education*, 2013, no. 4. pp. 8–69 (In Russian)

7. [**Draft** of the Strategy of Agricultural Education Development in Russia till 2020]. Moscow: NIU VSHE Publ., 2016, 97 pp. (In Russian)

8. **Voronin B.A.** [Staff training for agribusiness: organization and economic mechanism]. *Agricultural Bulletin of the Urals*, 2015, no. 6. pp. 70–73 (In Russian)

9. **Gaiazova L.A.** [Organization of multi-level cooperation among agricultural universities and agri-cultural enterprises]. Moscow: Rosinformagrotech Publ., 2016, 52 pp. (In Russian)

10. **Efimova L.A.** [Development of human assets capital: staff for agriculture of Russia]. *Agricultural economy of Russia*, 2016, no. 2. pp. 43–48. (In Russian)

11. **Kozlov V.V.** [Key aspects of development strategy of agricultural universities in Russia]. *Economy of agricultural and processing enterprises*, 2016, no. 10. pp. 60–65 (In Russian)

12. **Smirnov P.N., Dzhupina S.I.** [On training staff in agricultural universities: view from the bottom] *Innovations and food safety*, 2015, no. 1. pp. 50–53 (In Russian)

13. **Smirnova V.A.** [Experience of Kazakhstan in reformation of higher education]. *Issues of education*, 2010, no. 4. pp. 268–279. (In Russian)

14. **Akhapkina E.N., Krohmal L.A.** [Revisiting the problem of agricultural education in Russia]. *MIR* (Modernization. Innovations. Development), 2015, no. 2–1. pp. 129–136 (In Russian)

15. **Avanesov V.S.** [Strategy of agricultural education development in XXI century]. Available at: http://viperson.ru/wind.php (accessed July 18, 2017).

16. **Vlasov S.D.** [The problems of agricultural education development in modern Russia]. *Information safety in the regions*, 2013, no. 1(12). pp. 83–87. (In Russian)

17. **Grigoryeva I.V.** [On some problems and ways of integration between agricultural universities and agribusiness]. *Bulletin of Agribusiness in Volga region*, 2015, no. 2. pp. 90–94 (In Russian)

18. **Korshunova L.** [Agricultural education: problems and outlooks]. *Agricultural economy of Russia*, 2016, no. 1. pp. 33–37 (In Russian)

19. **Mozhaev E.E.** [Revisiting the problems and ways of agricultural education development]. *Bulletin of personnel policy, agricultural education and innovations*, 2014, no. 1–3. pp. 9–13 (In Russian)

20. **Nechaev V.I.** [Problems of agricultural education in Russia]. *Agribusiness: economy and management*, 2015, no. 3. pp. 26–32 (In Russian)

21. **Silaichev P.A.** [Modern problems of higher education in Agriculture]. *Bulletin of MSAU*, 2011, no. 3. pp. 71–75 (In Russian)

22. **Ushachev I., Eremeev V., Zhukob N.** [Agricultural staff: deficit at excess]. Agribusiness: economy and management, 2017, no. 2. pp. 15–25 (In Russian)

23. [**Strategy** of agricultural education development in Tomsk region on the basis of new model of agricultural education in the region]. Novosibirsk: NSAU Press Publ., 2015. 35 pp. (In Russian)

24. [**Doctrine** of food safety in Russia]. Presidential Decree No. 120 of January 30, 2010). Available at: http://www.consultant.ru (accessed July 18, 2017). (In Russian)

25. [**Order** no. 3 of the Ministry of Agriculture of Russia of January 12, 2017 "Forecast of scientific and technological development of agribusiness in Russia till 2030). Available at: http://www.consultant.ru (accessed July 18, 2017). (In Russian)

26. [**Governmental** Decree no. 717 of July 147, 2017 «On state program of agricultural development and market regulation of agricultural production, raw materials and food in 2013–2020)». Availa-ble at: http://www.consultant.ru (accessed July 18, 2017). (In Russian)

27. **Shevkhuzhev A.F., Arova O.Z.** [Promising ways of agricultural universities development in Russia]. *Fundamental research*, 2013, no. 8–6. pp. 1455–1460. (In Russian)

Информация об авторе

Рудой Евгений Владимирович – проректор по научной работе, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», доктор экономических наук, профессор (Новосибирск, e-mail: Rudoy80@ngs.ru)

Принято редакцией: 27.09.2017

Information about the author

Evgeniy V. Rudoy – Vice-Rector for Scientific Affairs at Novosibirsk State Agrarian University, Dr. of Economic Sc., Professor. (Novosibirsk, e-mail: Rudoy80@ngs.ru)

Received September 27, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1401–1409
DOI: 10.15372/PEMW20170409
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1401–1409
DOI: 10.15372/PEMW20170409
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ОРГАНИЗАЦИОННАЯ КУЛЬТУРА ПОДГОТОВКИ НАУЧНЫХ КАДРОВ: СВОБОДА ВЫБОРА В СИСТЕМЕ ОТБОРА

ORGANIZATION CULTURE OF TRAINING SCIENTIFIC PERSONNEL: FREEDOM OF CHOICE IN THE SELECTION SYSTEM

УДК 304.2 + 378.1+373.1

DOI: 10.15372/PEMW20170409

В. В. Петров

ФГБУН Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук; ФГАОУВО «Новосибирский национальный исследовательский государственный университет», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: v.v.p@ngs.ru

Аннотация. *В условиях системных трансформаций институт подготовки кадров для научных исследований привлекает пристальное внимание не только научного сообщества, но и государственных управленческих структур. Изменения, произошедшие в российском социуме на рубеже веков, выявили серьезное несоответствие отечественной университетской системы подготовки научных кадров, которая сформировалась на индустриальной стадии развития общества, требованиям социума, основанного на знаниях и информации. С одной стороны, существующий консерватизм университетского образования выступает как способ самосохранения системы, с другой стороны, общество, основанное на знаниях, предъявляет качественно новые требования к подготовке научных кадров в университетах, которые оказались не в состоянии адекватно ответить на вызовы времени. В статье рассмотрена организационная культура немецкой модели организации университетского образования, которая не только изначально была ближе к российской, чем англо-американская, но и претерпела существенные изменения в череде многочисленных социальных потрясений и кризисов за последнее столетие. В результате проведенного междисциплинарного анализа выявлены ключевые принципы организационной культуры немецких университетов в условиях социокультурной трансформации общества с точки зрения отбора абитуриентов; сделан вывод о том, что отказ от идеи равенства всех вузов и одинаковой способности всех студентов и принятие права «двойного выбора» позволит вузам самостоятельно отбирать лучших студентов, не ущемляя при этом права абитуриентов, сохраняя социальные и усиливая академические критерии. Такой подход, в свою очередь, приведет*

Petrov, V.V.

Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences; Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: v.v.p@ngs.ru

Abstract. *In the context of systemic transformations, the Institute of Training of Personnel for Scientific Research focuses not only on the scientific community, but also on authorities. The changes that occurred in the Russian society at the turn of the century have revealed a serious inconsistency of the domestic university system for the training of scientific personnel, which was formed at the industrial stage of the development of society, the requirements of a society based on knowledge and information. On the one hand, the existing conservatism of university education is a way of self-preservation of the system, on the other hand, a knowledge-based society presents qualitatively new requirements for the training of scientific personnel in universities that have failed to adequately respond to the challenge of the time. The organizational culture of the German model of of university education, which not only was closer to the Russian one than the others, but also underwent significant changes in the series of numerous social upheavals and crises in the last century. As a result of the interdisciplinary analysis, the key principles of the organizational culture of German universities were revealed in the context of sociocultural transformation of society from the point of view of selection of entrants; concluded that the rejection of the idea of equality of all universities and the same ability of all students and the adoption of the right to «double choice» will allow universities to select the best students themselves without infringing on the rights of entrants, preserving social and strengthening academic criteria. Such an approach, in turn, will lead to strengthening of the positions of domestic universities in the world educational market in terms of the quality of the training of intellectual personnel for scientific research.*

к усилению позиций отечественных университетов на мировом образовательном рынке с точки зрения качества подготовки интеллектуальных кадров для научных исследований.

Ключевые слова: *общество знания, наука, образование, исследовательский университет.*

Для цитаты: *Петров В. В.* Организационная культура подготовки научных кадров: свобода выбора в системе отбора // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1401–1409. DOI: 10.15372/PEMW20170409

Keywords: *knowledge society, science, education, research university.*

For quote: *Petrov, V.V.* [Organization culture of training scientific personnel: freedom of choice in the selection system]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1401–1409(in Russ). DOI: 10.15372/PEMW20170409

Введение. Опыт развития высшей школы как одного из важнейших социальных институтов на протяжении многовековой истории развития общества показывает неразрывность системной связи между наукой и образованием, необходимой не только для производства фундаментального знания, но и дальнейшей его трансляции в качестве общественно-значимой информации. В свою очередь способность к освоению и генерированию знаний определяет технологические и экономические перспективы развития общества в целом. Развитие высшей школы становится одной из важнейших предпосылок социально-политических, социально-экономических и социально-культурных преобразований. От того, насколько институт образования в целом и высшая школа в частности готовы к изменениям, во многом зависят интенсивность и последовательность преобразований в экономике, науке, образовании и других общественных институтах. Поэтому в условиях системных трансформаций институт подготовки кадров для научных исследований привлекает пристальное внимание не только научного сообщества, но и государственных управленческих структур. Изменения, произошедшие в российском социуме на рубеже веков, выявили серьезное несоответствие отечественной университетской системы, которая сформировалась на индустриальной стадии развития общества, требованиям общества, основанного на знаниях и информации. Это несоответствие тем более ярко проявилось на фоне системного кризиса, который произошел в российском обществе в конце XX в.

Постановка проблемы. Проблема, обозначенная в данной статье, может быть сформулирована следующим образом: с одной стороны, существующий консерватизм системы университетского образования выступает как способ самосохранения – любая система сопротивляется изменениям, воспринимая их как опасность для своего существования. С другой стороны, общество на современном этапе своего развития предъявляет качественно новые требования к подготовке научных кадров в рамках университетского образования, которое оказалось не в состоянии адекватно ответить на вызовы времени – отечественные университеты занимают отнюдь не лидирующие позиции в мировом образовательном пространстве в эпоху глобализации, что отражается в многочисленных международных рейтингах: рейтинг инновационных университетов мира Ройтерс 2016 (The Reuters Top 100 Most Innovative Universities 2016), рейтинг лучших университетов мира по версии Times Higher Education, Топ-10 университетов в QS University Rankings: BRICS2016, рейтинг высшего образования Universitas 21 и др. В настоящее время существует достаточно большое количество работ как отечественных (А. М. Аблажей, А. А. Гордиенко, В. С. Диев, Н. В. Наливайко, Н. И. Паршиков, Г. Н. Петрова, Н. С. Розов, О. Н. Смолин, Я. С. Турбовской, С. И. Черных и др.), так и зарубежных исследователей (Ф. Альтбах, Б. Кларк, Б. Ридингс, Й. Г. Виссема, Г. Ицкович, С. Митра, У. Ричардсон, К. Робинсон и др.), посвященных анализу возникновения данного противоречия, но по-прежнему остается неясным, как это противоречие преодолеть: многочисленная череда реформ отечественных науки и образования не может привести к декларируемой цели – повышение качество университетского образования для подготовки высококвалифицированных научных кадров с точки зрения востребованности на глобальном образовательном рынке.

Методология и методика исследования. Для достижения заявленной цели многими реформаторами предлагается обратиться к зарубежному опыту развития организационной культуры высшей школы, прежде всего, американскому, поскольку, как известно, верхние строчки междуна-

родных рейтингов представлены, как правило, университетами США [1]. В качестве одной из возможных альтернатив может рассматриваться организационная культура многофакторной модели университета мирового класса, разработанной сотрудником Всемирного банка Дж. Салми [2, с. 34], которая содержит 24 критерия и заключается как в минимизации базовых блоков и составляющих их ключевых характеристик, так и в демонстрации их тесного взаимодействия. «Первое и, вероятно, определяющее свойство превосходства – это наличие критической массы лучших студентов и выдающихся преподавателей. …Высокая степень обеспеченности ресурсами является вторым фактором, характеризующим большинство университетов мирового класса, поскольку содержание современного комплекса, в котором проводятся интенсивные научные исследования, является непростым делом и требует огромных затрат. …Третья характеристика… связана с общей структурой управления вузами, конкурентоспособной средой и степенью академической и управленческой автономии. …Важно подчеркнуть, что комбинация трех факторов, характеризующих университет мирового класса – концентрация талантов, высокий уровень финансирования и эффективное управление – и является их основной отличительной чертой. Динамическое взаимодействие между всеми тремя группами отличает университеты, принадлежащие к элите академического мира» [2, с. 32]. В формате журнальной статьи невозможно провести комплексный анализ всех составляющих данной модели, поэтому мы остановимся только на «концентрации талантов» и то лишь на той части, которая ориентирована на отбор талантливых абитуриентов. При этом, поскольку в основе и американской, и российской систем университетского образования лежит опыт развития европейской системы образования [3, с. 23], который был изначально адаптирован по-разному в соответствии со сложной совокупностью экономических, политических и социокультурных факторов и детерминант и, в конечном итоге, привел к созданию образовательных систем, существенно отличающихся друг от друга, мы обратимся к немецкой модели организации университетского образования, которая не только изначально была ближе к российской, чем англо-американская, но и претерпела существенные изменения в череде многочисленных социальных потрясений и кризисов за последнее столетие – Первая мировая война, Вторая мировая война, раскол Германии и последующее ее объединение. Междисциплинарный анализ поможет нам выявить ключевые принципы организационной культуры немецких университетов в условиях социокультурной трансформации социума с точки зрения отбора абитуриентов и сравнить с организацией отечественных университетов, которые также за последние сто лет испытали на себе влияние двух революций, двух мировых войн, перестройки и системного перелома.

Результаты и обсуждение. Для начала мы обратимся к историческому аспекту. Напомним, что изначально (на рубеже XIV–XV вв.) немецкие университеты, как правило, включали в себя четыре факультета: младший – свободных искусств и три старших: теологический (теолого-философский), юридический и медицинский. Поставляя кадры государственной бюрократии и юристов, священнослужителей и школьных учителей, ученых и медиков, обслуживая как интересы государства и церкви, светских и духовных владетелей, так и запросы развивающихся городов, балансируя между светскими и конфессиональными интересами, университеты сумели добиться значительной независимости в рамках академической свободы [4, с. 11–18; 5, с. 116–123].

До конца XVII в. университеты находились под влиянием церкви, сохраняя характер государственно-конфессиональных учебных заведений, поэтому базовым оставался теологический факультет. Вместе с тем велико было значение и юридического образования как источника профессионально грамотной бюрократии централизующихся государств. Коренные преобразования в организационную культуру университетской системы внесло Просвещение XVIII в. Так, появление современной науки обычно связывается с прорывами западной научной мысли XVII в.– зарождением эмпиризма и рационализма как методологии науки и началом институционализации научно-исследовательской деятельности. «Только на Западе существует наука на той стадии развития, “значимость” которой мы признаем в настоящее время. …Лишь Западу известна рациональная и систематическая, то есть профессиональная научная деятельность» [6, с. 44–46]. Но самостоятельные сообщества ученых в виде научных обществ и академий, получающих санкцию на свою легитимность со стороны государства возникают только в XVIII в., при этом в ряде случаев государство принимает непосредственное участие в их образовании (Берлин, Геттинген, Мюнхен и др.). Ученые теперь могут не только проводить исследования, но и работать в университетах как

преподаватели, пользуясь правом на академическую свободу, вне которой немыслимо развитие свободного научного творчества [7, с. 47].

В основу организационной культуры принципиально новых университетов в Галле (1694) и Геттингене (1737) был положен принцип свободного исследования и свободного преподавания, где философию схоластики заменила рационалистическая философия, не признающая власти авторитета, но университеты по-прежнему продолжали обеспечивать духовное единство немецкого народа [4, с. 35; 8, с. 270–271; 9, с. 234–236; 10, с. 254].

В XIX в. в результате революционных перемен организационная культура университетов претерпевает серьезные изменения: общий надзор за учреждениями образования остается за властью в лице Министерства народного просвещения и культов, поэтому теперь университеты создаются и содержатся государством, подчиняясь непосредственно министру, который утверждает их уставы и правила, организацию кафедр и институтов, присуждение ученых степеней, а профессорско-преподавательский состав переходит в категорию государственных чиновников (ничего не напоминает? – *В.П.*). Но при этом сохраняются основные принципы прежнего корпоративного самоуправления: избрание руководящих органов университета и факультетов проводится общим собранием профессорско-преподавательского состава, который самостоятельно определяет содержание преподавания. Ведущим теперь становится философский факультет, где изучается весь комплекс научного знания, усиливается влияние юридического факультета, а теологические факультеты хоть и сохраняются, но в целом вузы утрачивают свой конфессиональный характер. Примечательно, что университеты являются государственными учреждениями, но корпорация ученых обладает автономией. Таким образом в XIX в. происходит качественный переход от объединения преподавателей и студентов (Universitas magistorum et scholarum) к объединению наук (Universitas litterarum), начало которого связано с организацией принципиально новых университетов: Берлинского (1809–1810) и Боннского (1818) в Пруссии, Мюнхенского (1820) в Баварии [11, ch. 1–4].

В основе организационной культуры «университета нового типа» лежат следующие принципы, разработанные ученым-филологом, философом и общественным деятелем В. фон Гумбольдтом: во-первых, принципы «академических свобод» профессоров и студентов – свободы преподавания и обучения, то есть возможность для профессоров самостоятельно и неподконтрольно строить содержание своих курсов в рамках заданного предмета, а для студентов – свободно выбирать изучаемые дисциплины при отсутствии обязательных предметов или фиксированного для всех учебного плана; во-вторых, принцип единства преподавания и исследования, иными словами, необходимость не только передавать, но и умножать научные знания, устремленность при обучении на постоянный научный поиск, в который должны быть вовлечены не только преподаватели, но и студенты; в-третьих, именно исследовательский потенциал, научные результаты ученого могут служить критерием для его вступления на университетскую кафедру, а университеты должны выступать как лидеры развития науки, исследовательские учреждения; наконец, в-четвертых, единство науки как вершины умственной деятельности человека: такое единство подразумевало не «энциклопедический» характер знаний из разных областей, как полагали в эпоху Просвещения, но перенос внимания с отыскания отдельных фактов и законов на методику самого научного познания, представление о лежащей в его основе единой философской картине мира [12, с. 505]. Эти принципы заложили предпосылки изменения организационной культуры, связанные с необходимостью модификации системы отбора абитуриентов, поскольку студент теперь должен был ориентироваться не только на трансляцию знания, но и на его продуцирование.

Идея «университета нового типа», в котором возможны свободный поиск истины, соединение образования и исследований активно начала распространяться на рубеже XIX–XX вв. не только в немецких университетах, но и в других европейских странах. Однако принципиальное отличие в сравнении с английскими или французскими университетами заключается в том, что профессорско-преподавательский состав немецких университетов – «настоящие ученые и, наоборот, все настоящие ученые – профессора университета» [4, с. 6]. Такой подход к организации университетского образования позволил Германии сосредоточить в Берлине серьезную европейскую науку практически по всем ее отраслям, что привело к почти столетию (1831–1933) «неоспоримого мирового значения немецкоязычной науки, которая по своему существу является университетской наукой» [13, с. 76].

Промышленный переворот и стремительная индустриализация в начале XX в. привели к двум важнейшим последствиям для развития науки и образования: во-первых, поскольку отчетливо проявилась роль фундаментального знания для развития вооружений и техники, конкурентоспособных на мировых рынках продукции, назрел переход от университетской теоретической науки к прикладной, что отразилось в создании исследовательских лабораторий и институтов при университетах и развитии экспериментальных методов исследования. Существенную роль в развитии науки стало играть созданное как самоуправляющаяся организация Общество кайзера Вильгельма (1911). Аккумулируя ресурсы промышленности, оно за три года сформировало 37 институтов в сфере естественных наук, занимавшихся как фундаментальными, так и прикладными исследованиями [7, с. 50].

Во-вторых, неуниверситетский сектор в подготовке инженерно-технических кадров в виде высших технических школ и училищ был существенно расширен. Появилась востребованность высококвалифицированных инженерных кадров по самым разным направлениям экономической практики, при этом достаточно широко был использован опыт Политехнической школы по фундаментальной научной подготовке будущих специалистов. Таким образом была создана двухсекторная структура высшего образования, включающая университеты и профессиональные вузы. В 1914 г. число обучающихся в вузах Германии – 74,9 тыс. [11, ch. 15], то есть за 35 предвоенных лет оно выросло в 3,5 раза. Это самое большое число студентов в Европе.

Таким образом, переход классического университета в «новый» формат в начале XX в. в соответствии с запросом общества привел к очередному изменению организационной культуры, в которой отражены следующие ключевые организационные принципы: во-первых, единство педагогической и исследовательской деятельностей с максимальной академической свободой; во-вторых, единство фундаментальной науки во всех ее проявлениях; в-третьих, перевод под государственный контроль ранее существующих и создание государством новых высших учебных заведений; в-четвертых, жесткая бюрократизированная система управления; наконец, в-пятых, ориентация на воспитание, образование и формирование личности как будущего члена национального истеблишмента, так и массовых специалистов по запросам различных отраслей народного хозяйства стала основополагающей идеей вуза.

Политические изменения, произошедшие в Европе в первой половине XX в., оказали серьезнейшее влияние на формирование той системы образования, которая сложилась во второй половине XX столетия. Этот период ее развития представляет для нас наибольший интерес, поскольку, как мы обозначали ранее, российские и немецкие университеты во многом схожи по своей структуре и организационной культуре, равно как и схожи политические пертурбации, затронувшие и Россию, и Германию в XX в. Первая мировая война, ослабившая Прусское государство, сложная экономическая ситуация Веймарской республики, усугубившаяся репрессивной политикой Третьего рейха, в конечном итоге привели к оттоку интеллектуальных кадров из страны, что негативно сказалось на всей университетской системе. Раздел Германии после Второй мировой войны привел к необходимости фактически заново формировать систему высшего образования.

Как известно, 1960-е гг. ознаменовались «экономическим чудом» Германии, а вступление страны в НАТО иЕЭС помогли ей вернуть статус влиятельного игрока на международной арене. Основная задача университетов изменилась, заключаясь в подготовке высококвалифицированных кадров, прежде всего специалистов в области естественных и технических наук. Несколько позднее, с ростом ориентации на «экономику знаний», повысилась роль университетских научных исследований, как и объем финансирования исследований и разработок. Мы видим, что организационная культура немецкого университета с традиционной ориентацией на фундаментальные исследования в 1960-х гг. в условиях перехода к постиндустриализму и к «экономике, основанной на знаниях», постепенно изменялась, что привело к появлению вузов очередного «нового типа» – прикладных университетов, которые возникли как ответ на высокий спрос общества на квалифицированных работников и высшее образование в целом.

Трансформация модели университета потребовала изменить систему отбора абитуриентов. Так, одним из главных приоритетов социального государства, на формирование которого претендовала Германия, считалась «равноценность условий жизни» на всей территории страны [14, s. 72], что находит свое отражение в первом федеральном Рамочном законе о высшей школе, регламентиру-

ющим равномерное и единообразное распределение социальных услуг. В результате система приема в высшую школу, сформировавшаяся в 1970-е гг., практически не позволяла государственным вузам производить отбор студентов, поскольку закон предусматривал право всех на свободный выбор профессии, места работы и места обучения.

Общий аттестат, или Abitur, в Германии получали лица, окончившие 13-й класс гимназии или общей школы и сдавшие четыре экзамена по основным предметам. Общий аттестат позволял его обладателю получать высшее образование любого типа в любом вузе ФРГ [15].

Однако хотя Abitur и предоставлял автоматическое право доступа к высшему образованию, эта система имела ряд исключений. Во-первых, для допуска в определенные типы вузов (высшие школы искусств, специализированные высшие школы управления, высшие школы Бундесвера и т.п.) все же проверялось наличие специальных данных. Во-вторых, еще во второй половине 1960-х гг. «наплыв» абитуриентов привел к необходимости количественно ограничить прием в вузы на специальности, пользующиеся наибольшим спросом (в разные годы – юриспруденция, медицина, ветеринария, стоматология, архитектура, экономика и организация производства, психология и пр.). Но такое ограничение противоречило «социальным принципам» (право на свободный выбор места обучения) и 18 июля 1972 г. Федеральный конституционный суд подтвердил право любого гражданина, обладающего необходимой квалификацией, на получение высшего образования «с учетом возможностей относительно того, что индивидуум может разумно требовать от общества» [16]. Ограничения были возможны в случае, если «их введение совершенно необходимо по причине исчерпанности имеющихся учебных мощностей и отбор и распределение претендентов производятся в соответствии с подходящими критериями и дают шанс каждому обладателю аттестата при максимально возможном учете индивидуального выбора места обучения» [16]. В результате была создана специальная структура – Центральная служба распределения учебных мест (нем. Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen – ZVS), существующая по сей день в Дортмунде. Ее деятельность заключается в следующем: из земельных министерств в Центральную службу перед каждым семестром поступает информация о количестве учебных мест в вузах земель. Если, по расчетам службы оказывается, что спрос на определенные специальности может превысить предложение (число мест), то для них определяются федеральные квоты и производятся централизованные процедуры отбора и распределения, при которых учитываются пожелания соискателей, а также социальные, семейные и экономические основания.

Фактически при такой системе абитуриенты оказались лишены права свободно избирать себе вуз, а вузы – проверять пригодность абитуриента для обучения на той или иной специальности. Это привело к отсутствию конкуренции как вузов за привлечение лучших студентов, так и студентов за лучшие вузы, то есть в такой системе на первое место вышли не академические критерии, а социальные и региональные.

В 1990 г. после объединения Германии произошел прирост территорий и населения почти на 20% (64,5 млн жителей в ФРГ и 15,8 млн – ГДР) [7, с. 157], что привело к необходимости унификации вузовских систем разработки единых критериев оценки качества абитуриентов. В августе 1998 г. принимается четвертая редакция Рамочного закона о высшей школе, которая существенно изменяет положения об общей процедуре отбора абитуриентов. Во-первых, вузам предоставлено право участвовать в этом процессе путем установления вузовской квоты. Во-вторых, академические критерии выходят на первый план: приоритет критерия среднего балла аттестата («уровень квалификации согласно § 27» [17]) фактически был подтвержден. Кроме того, вводится новый критерий – результат проведенного вузом собеседования. Примечательно, что изменяется соотношение критериев отбора: если до реформы 60% абитуриентов отбирала Центральная служба на основе балла аттестата, а 40% – она же, но по сроку ожидания, то после 1998 г. соотношение критериев отбора выглядело так: 55% – исходя из балла аттестата (Центральная служба), 25% – по сроку ожидания (Центральная служба), 20% – по установленным в законе критериям отбирают сами вузы [18]. При этом социальные критерии сохранили свою роль и при отборе, и при распределении абитуриентов в конкретные вузы, хотя в этом случае их относительное значение несколько снизилось за счет увеличения доли критерия «среднего балла» (она возросла с 17,5 до 25%, соответственно, доля «социальных, семейных и экономических оснований» уменьшилась с 82,5 до 75%) [7, с. 156].

Места для абитуриентов, на которые распространялись федеральные квоты, составляют в это время около 20% от общего числа вакансий для первокурсников, ежегодно выделяемых вузами ФРГ [19]. Остальные места должны были оставаться открытыми для всех претендентов, обладающих аттестатом гимназии. Это означает, что с 1998 по 2004 г. фактическая доля мест, допуск к которым могли контролировать сами вузы, достигла примерно 4,8% (24 от 20%).

В 2004 г. в седьмой редакции Рамочного закона о высшей школе появляется практическое новшество, так называемое «20:20:60»: 20% учебных мест выделяют обладателям лучших аттестатов, 20% распределяют в соответствии со сроком ожидания, а заполнение остальных 60% мест федеральные законодатели доверяют вузам. Эти принципы допуска вступили в силу с зимнего семестра 2005/06 уч. г. [20]. Однако в компетенции земель сохранялось право как заметно расширить полномочия вузов, так и ощутимо их сократить.

Выводы. Таким образом, реформы Рамочного законодательства позволили немецким университетам влиять на отбор абитуриентов, используя для этого конкурсные механизмы, хотя не охватывали все учебные места. Тем не менее существенно изменилось соотношение академических и социальных критериев в централизованных и вузовских процедурах отбора: первых стало значительно больше, значение вторых сохранялось, прежде всего, в рамках «предварительных квот» и за счет использования параметра «срок ожидания».

Изменения, произошедшие в организационной культуре университетов, позволили им производить качественный отбор абитуриентов, определяя наиболее достойных по своему уровню подготовки, что в целом оказало положительное влияние на образовательный процесс.

Если провести аналогию с отечественной высшей школой [21, с. 68], то приходится констатировать, что с точки зрения организации отбора абитуриентов для обучения в лучших университетах мы находимся в лучшем случае на уровне 1998 г. Аналог Abitur – это наш ЕГЭ, о котором много говорилось [22, с. 155] и говорится на самых разных уровнях, поэтому не будем на этом останавливаться подробно. Безусловно, постоянно происходит модификация и заданий, и процедуры сдачи ЕГЭ, но подавляющее большинство отечественных университетов по-прежнему не имеют возможности самостоятельно производить отбор будущих студентов. Если нашу систему образования настойчиво ориентируют на «западные» стандарты, то необходимо перенимать опыт ведущих университетов не частично, а полностью, только тогда окажется возможной его вдумчивая адаптация к отечественным социокультурным условиям. Заметим, что в Германии, как и в России, по-прежнему остается нерешенной проблема школьных аттестатов: общий аттестат гимназии все так же дает право прямого доступа в вуз, при этом средний балл аттестата превратился в основной критерий при отборе абитуриентов на квотируемые специальности: аттестат считается лучшим из имеющихся инструментов прогнозирования успеваемости будущего студента, а также его шансов на успешное окончание вуза. Следует отметить, что аттестаты слабо сопоставимы между собой и недостаточно отражают реальный уровень знаний. Также сложно сопоставить средний балл и квалификацию абитуриента для конкретных вузовских дисциплин. Но при этом 60% абитуриентов немецкий университет набирает самостоятельно. Возможно ли сделать такое перераспределение квот для поступающих и в России? На наш взгляд это ничему не противоречит: при этом ущемления прав абитуриентов не происходит, социальные критерии сохраняются, а академические усиливают свои позиции.

Соответственно, необходимыми требованиями успешной реализации реформы системы высшей школы могут стать следующие: во-первых, отказ от идеи равенства всех вузов и одинаковой способности всех студентов; во-вторых, принятие права «двойного выбора», позволяющего вузам самостоятельно отбирать лучших студентов и наоборот. Проекты реформ демонстрируют, что подвижки в этом отношении есть: вводятся различные творческие конкурсы и учитываются индивидуальные достижения, проводится зачисление вне конкурса по результатам олимпиад и т.д., равенство вузов перестает восприниматься, как должное, но распределение между «социальным» и «академическим» пока еще очень далеко от желаемого, а фактическая «свобода выбора» в системе отбора абитуриентов по-прежнему остается целью.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Worldwide** University Rankings [Электронный ресурс].– URL: http://www.topuniversities.com/university-rankings (дата обращения: 09.01.2016).

2. **Салми Д.** Создание университетов мирового класса. М., 2009. 132 с.

3. **Петров В.В.** Университет в условиях глобализации: организация, структура, управление // Философия образования. 2016. № 4(67). С. 20–28.

4. **Паульсен Ф.** Немецкие университеты и их историческое развитие. М., 1898. 425 с.

5. **A History** of the University in Europe. L.: Cambridge University Press. 2003. V. 1. 536 p.

6. **Вебер М.** Избранные произведения. М.: Прогресс, 1990. 805 с.

7. **Водичев Е.Г.** Высшая школа в условиях системных трансформаций: сравнительно-исторический аспект. Новосибирск: Гео, 2013. 396 с.

8. **Бернал Дж.** Наука в истории общества. М. 1956. 736 с.

9. **Копелевич Ю.Х.** Возникновение научных Академий. Л.: Наука, 1974. 267 с.

10. **Эволюция** форм организации науки в развитых капиталистических странах. М., 1972. 573 с.

11. **A History** of the University in Europe. L.: Cambridge: University Press. 2004 V. 3. 751 p.

12. **Андреев А.Ю.** Российские университеты XVIII – первой половины XIX века в контексте университетской истории Европы. М., 2009. 505 с.

13. **Шнедельбах Г.** Университет Гумбольдта // Логос. 2002. № 5/6. С. 65–78.

14. **Петров В.В.** Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: Философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 65–71.

15. **Петров В.В.** Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы VII Регион. науч. конф. молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2009. С. 153–156.

16. **BVerfGE33**, 303–320. Datum: 18.07.1972. Numerus Clausus Rechtsprechung. [Электронный ресурс].– URL: http://www.interjur.de/720718BVH.htm#Ausbildungsfreiheit (дата обращения: 18.05.2017).

17. **Schmoch U.** Germany: The Role of Universities in Economic Growth – The German Situation [Электронный ресурс].– URL: https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Schmoch/publication/255600831_The_Role_of_Universities_in_Economic_Growth_The_German_Situation/links/54928e540cf2991ff55616e1.pdf?origin=publication_detail (дата обращения: 28.05.2017).

18. **Pressearchiv.** Bayerisches Staatsministerium fuer Wissenschaft, Forschung und Kunst. 5. November 1999. [Электронный ресурс].– URL: http://www.stmwfk.bayern.de/pressearchiv/1999/11/index.html (дата обращения: 18.06.2017).

19. **Aufgabe.** Funktion und Wirkung zentraler Studienplatzvergabe. Pressemitteilung der ZVS Nr. 2/2004 vom 30. Januar 2004. Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen. [Электронный ресурс].– URL: http://www.zvs.de/Presse/2_2004.pdf (дата обращения: 12.03.2017).

20. **Siebtes** Gesetz zur Aenderung des Hochschulrahmengesetzes [Электронный ресурс]. (7. HRGAendG). Vom 28. August 2004. 2298 Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2004. Teil I. Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004; Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HR GAendG. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (BMBF).– URL: http://www.bmbf.de/de/2570.php(дата обращения: 27.08.2016).

21. **Петров В.В.** Организационная культура производства фундаментального знания в условиях системных трансформаций: российская специфика // Гуманитарный вектор. Серия: Философия, культурология. 2016. Т. 11, вып. 2. С. 65–71.

22. **Петров В.В.** Единый государственный экзамен как барьер на пути развития общества знания // Актуальные проблемы гуманитарных и социальных исследований: материалы VII Регион. науч. конф. молодых ученых Сибири в области гуманитарных и социальных наук. Новосибирск: РИЦ НГУ, 2009. С. 153–156.

REFERENCES

1. [**Worldwide** University Rankings]. Avaliable at: http://www.topuniversities.com/university-rankings (accessed January 09, 2016). (In Russian)

2. **Salmi J.** [World-class universities creation]. Moscow, 2009, 132 pp. (In Russian)

3. **Petrov V.V.** [University in the conditions of globalization: organization, structure, management]. *Philosophy of Education*, 2016, no 4(67), pp. 20–28 (In Russian)

4. **Paul'sen F.** [German universities and their historical development]. Moscow, 1898, 425 pp. (In Russian)

5. **A History** of the University in Europe. Leningrad: Cambridge University Press Publ. 2003, Vol. 1, 536 pp. (In English)

6. **Veber M.** [Selected Works]. Moscow: Progress Publ., 1990, 805 pp. (In Russian)

7. **Vodichev E.G.** [High School in Conditions of Systemic Transformations: Comparative-Historical Aspect]. Novosibirsk: Geo Publ., 2013, 396 pp. (In Russian)

8. **Bernal Dzh.** [Science in the history of society]. Moscow, 1956, 736 pp. (In Russian)

9. **Kopelevich Yu. Kh.** [The emergence of scientific academies]. Leningrad: Nauka Publ., 1974, 267 pp. (In Russian)

10. [**Evolution** of the forms of organization of science in developed capitalist countries]. Moscow, 1972, 573 pp. (In Russian)

11. [**A History** of the University in Europe]. L.: Cambridge University Press Publ. 2004, V. 3, 751 pp. (In English)

12. **Andreev A. Yu.** [Russian universities of the XVIII – first half of the XIX century in the context of university history of Europe]. Moscow, 2009, 505 pp. (In Russian)

13. **Shnedel'bakh G.** [University of Humboldt]. *Logos*, 2002, no. 5/6, pp. 65–78. (In Russian)

14. [**Grundgesetz** der Bundesrepublik Deutschland Textausgabe]. Stand: Juli 1998. Herausgeber: Deutscher Bundestag. Bonn, 1998, 142 s.

15. [**Two decades** of reform in higher education in Europe: 1980 onwards]. Germany. National de-scription. Eurydice – The information network on education in Europe. 2000, 570 pp.

16. [**BVerfGE33**], 303–320. Datum: 18.07.1972. Numerus Clausus Rechtsprechung. Avaliable at: http://www.interjur.de/720718BVH.htm#Ausbildungsfreiheit (accessed May 18, 2017). (In Russian)

17. **Schmoch U.** [Germany: The Role of Universities in Economic Growth – The German Situation]. Available at: https://www.researchgate.net/profile/Ulrich_Schmoch/publication/255600831_The_Role_of_Universities_in_Economic_Growth_The_German_Situation/links/54928e540cf2991ff55616e1.pdf?origin=publication_detail (accessed May 28, 2017). (In English)

18. [**Pressearchiv**. Bayerisches Staatsministerium fuer Wissenschaft, Forschung und Kunst]. 5. November 1999. Avaliable at: http://www.stmwfk.bayern.de/pressearchiv/1999/11/index.html (ac-cessed Juny 18, 2017). (In German)

19. [**Aufgabe**. Funktion und Wirkung zentraler Studienplatzvergabe]. Pressemitteilung der ZVS Nr. 2/2004 vom 30. Januar 2004. Zentralstelle fuer die Vergabe von Studienplaetzen. Avaliable at: http://www.zvs.de/Presse/2_2004.pdf (accessed March 12, 2017). (In German)

20. [**Siebtes** Gesetz zur Aenderung des Hochschulrahmengesetzes]. (7. HRGAendG). Vom 28. August 2004. 2298 Bundesgesetzblatt. Jahrgang 2004. Teil I. Nr. 47, ausgegeben zu Bonn am 3. September 2004; Die Reform der Hochschulzulassung durch das 7. HR GAendG. Bundesministerium fuer Bildung und Forschung (BMBF). Avaliable at: http://www.bmbf.de/de/2570.php. (accessed August 27, 2016). (In German)

21. **Petrov V.V.** [Organizational Culture of Fundamental Knowledge Production in Conditions of Sys-tem Transformation: Russian Specificity]. *Humanitarian vector*, 2016, vol. 11, issue 2, pp. 65–71 (In Russian)

22. **Petrov V.V.** [The Unified State Exam as a Barrier to the Development of the Knowledge Society]. Proceedings of VII Regional Sci.conf. for young researchers «Important problems of Humanities and Social research»]. Novosibirsk, RITS NSU Publ.. 2009, pp. 153–156. (In Russian)

Информация об авторе

Петров Владимир Валерьевич – кандидат философских наук, научный сотрудник сектора социологии науки и образования ФГБУН Институт философии и права Сибирского отделения Российской академии наук, доцент кафедры социальной философии и политологии ФГАОУВО Новосибирский национальный исследовательский государственный университет. (630090, г. Новосибирск, ул. Пирогова, 1, e-mail: v.v.p@ngs.ru)

Принята редакцией: 27.09.2017

Information about the author

Vladimir V. Petrov – Candidate of Philosophy, Research Fellow at the Sector of Sociology of Education and Science, Institute of Philosophy and Law of the Siberian Branch of Russian Academy of Sciences, Associate Professor at the Chair of Social Philosophy and Political Science at Novosibirsk State University, 1 Pirogova st. (630090, Novosibirsk, e-mail: v.v.p@ngs.ru)

Received September 27, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1410–1417
DOI: 10.15372/PEMW20170410
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1410–1417
DOI: 10.15372/PEMW20170410
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ПЕРСПЕКТИВЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В РОССИЙСКИХ ВУЗАХ

PROSPECTS OF FURTHER TRAINING IN RUSSIAN HIGHER EDUCATION

УДК 374.3:101.1:376

DOI: 10.15372/PEMW20170410

Н. Н. Равочкин

*ФГБОУ ВО «Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт»,
г. Кемерово, Российская Федерация,
e-mail: nickravochkin@mail.ru*

Аннотация. *Дополнительное профессиональное образование является наиболее динамичной сферой подготовки кадров для инновационной экономики. Гибкость и оперативность реакции на внешние изменения – наиболее характерные черты этого вида образовательных услуг. Несмотря на заинтересованность исследователей, перспективы развития этого вида образования до сих пор не являются ясными. В настоящей статье автор предпринимает попытку определить перспективы вузовского дополнительного профессионального образования как одного из вариантов его организации. В исследовании выясняется, что современная ситуация в организации дополнительного образования в российских вузах неодинакова. Во многом это связывается с неопределенностью назначения деятельности ДПО-структур и непониманием рыночных условий. Подчеркивается, что образовательные организации, как и другие субъекты экономической деятельности, оказываются в условиях конкуренции. Как никогда актуализируется необходимость предложения уникальных и практико-ориентированных образовательных услуг. В связи с неоднозначностью и дискуссионностью развития дополнительного профессионального образования автор усматривает ряд перспективных направлений в его развитии. Руководствуясь прагматическим методом в исследовании, выявляет, что необходимо охватить как можно больший контингент обучающихся за счет обращения к студенческой аудитории. Кроме этого, перспективы видятся в развитии сотрудничества с предприятиями, дифференциации и диверсификации образовательных программ.*

Ключевые слова: *дополнительное профессиональное образование, высшие учебные заведения, конкуренция, рынок, перспективы, российская экономика.*

Ravochkin, N.N.

*Kemerovo State Agricultural Institute, Kemerovo, the Russian Federation,
e-mail: nickravochkin@mail.ru*

Abstract. *Further training is the most dynamic area of personnel training for an innovative economy. Flexibility and responsiveness to external changes are the most typical features of educational services of this type. Despite the researchers' interest, the prospects for this education type development are still not clarified. The author attempts to determine the prospects of university further training as one of its organization options. The study shows that the current situation in the organization of further training in Russian universities is not the same. In many ways this is associated with uncertainty of the purpose of the Institutes of Further Training and lack of understanding of market conditions. It is emphasized that educational organizations, like other subjects of economic activity, find themselves in a competitive environment. The necessity to offer unique and practice-oriented educational services is more important than ever. In connection with the ambiguity and controversy of the development of additional professional education, the author sees a number of promising directions in its development. Guided by a pragmatic method in the study, it is revealed that it is necessary to encompass as many students as possible, by appealing to the student audience. In addition, the prospects are seen in the development of cooperation with enterprises and in the differentiation and diversification of educational programs.*

Keywords: *further training, higher institutions, competition, market, prospects, Russian economy.*

Для цитаты: *Равочкин Н.Н.* Перспективы дополнительного профессионального образования в российских вузах // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1410–1417. DOI: 10.15372/PEMW20170410

For quote: *Ravochkin, N.N.* [Prospects of further training in russian higher education]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1410–1417 (in Russ). DOI: 10.15372/PEMW20170410

Введение. Проблематика исследований образования уже в течение длительного времени исследуется не только педагогами и психологами, но и социологами, историками, экономистами и др. Современное видение проблем образования связано с отсутствием четкости в понимании содержания тех или иных категорий. Соответственно, очевидна необходимость проведения междисциплинарного исследования. Междисциплинарность свойственна философии образования и в то же время соответствует современной стадии науки. Отправной точкой настоящей статьи является измененный тезис Дж. Дьюи о том, что образование не завершается после окончания школы, а продолжается в течение всей жизни [1]. Сегодня образование в значительной мере определяет социальное развитие. Соответственно, переосмысливаются ценности, трансформируется назначение образовательных организаций, происходит появление новых педагогических парадигм.

Переходя к осмыслению ситуации в современном российском образовательном пространстве, мы отмечаем, что наибольший интерес представляет такой его элемент, как дополнительное профессиональное образование. Назовем несколько причин этого. Начнем с того, что дополнительное профессиональное образование, будучи направленным на удовлетворение индивидуальных и коллективных образовательных и профессиональных потребностей, формирует человеческий капитал и напрямую участвует в модернизации общества и государства [2]. Заметим, что к дополнительному профессиональному образованию мы относим повышение квалификации и профессиональную переподготовку, однако не выделяем в отдельный вид такие разновидности неформального образования, как тренинги, семинары, мастер-классы, предпочитая считать их неотъемлемой частью формирования компетенций при формальном обучении.

В сравнении с другими рассматриваемый вид образования не только претерпел наибольшие изменения, но и является самым динамично развивающимся в изменчивой среде, связанной с современной экономической ситуацией, нестабильностью на рынке труда, научно-техническим прогрессом и политическими раскладами [3–5]. Одна из наиболее важных функций в развитии страны – разрешение противоречия «безработица – нехватка квалифицированных специалистов». Следует отметить, что, несмотря на острую наличную необходимость овладения дополнительными компетенциями и повышение качества профессиональной деятельности (в условиях быстрого устаревания знаний), реформирование ДПО в нашей стране пока не имеет ни четкой программы, ни видимых результатов [6].

В условиях возрастающих потребностей населения в постоянном обновлении знаний и получении новых квалификаций проявляется массовый характер дополнительного профессионального образования. В России, несмотря на появление новых образовательных агентов и форматов обучения, услугам дополнительного профессионального образования, предлагаемым вузами (пусть и в усиливающихся рыночных реалиях как индикаторе их конкуренто- и даже жизнеспособности), отдается большее потребительское предпочтение [7]. Выбор в их пользу обусловлен имиджем, представлениям о надежности, качестве образования и созвучен мнению Р. Барнетта, отмечающего, что вузы является пространством, «в котором создаются условия для выживания человека в непредсказуемом мире» [8].

Постановка задачи. Автором была предпринята попытка определить перспективы развития дополнительного профессионального образования в российских вузах. На выбор тематики повлияло то, что высшие учебные заведения в большей степени, в отличие от ряда других предоставляющих услуги дополнительного профессионального образования организаций, пока еще обладают государственным и общественным признанием. В то же время не совсем ясно, как произойдет институциональное оформление дополнительного профессионального образования в российских вузах на практике.

Методика и методология исследования. Ввиду специфической направленности дополнительного профессионального образования, прежде всего, применялись прагматический и компаративистский методы. Кроме этого, в исследовании использованы методы анализа и синтеза.

Результаты. Идеи «образования в течение всей жизни» получили широкое признание и распространение в глобальном мире и сопряжены с развитием конкуренции как закона рыночной экономики, диктующего необходимость постоянных изменений [4]. Россия не может стоять в стороне от глобальных социально-экономических тенденций и процессов, подтверждением чему является вхождение России в единое европейское образовательное пространство [9]. Подготовка необходимого количества квалифицированных кадров для экономики страны – одна из нерешенных проблем современного российского образования. Происходящие в последние годы процессы в сфере экономики привели к существенным изменениям на рынке труда, сокращению рабочих мест, невостребованности некоторых профессий и закономерному появлению новых [10].

Рынок труда заинтересован в конкурентных преимуществах в лице работников, демонстрирующих их не только за счет работоспособности, но и профессионализма и способности адаптироваться к меняющимся условиям. Наличие дополнительного образования является сегодня весомым преимуществом в виде совокупности компетенций, формируемых и обновляемых в течение всей жизни. Обращаясь к западному опыту, обнаруживаем, что выделяется «миссия многофункционального центра по предоставлению разнообразных образовательных услуг… с развивающейся системой дополнительного образования» [11]. В России также основной поток слушателей приходится на вузовские структуры дополнительного профессионального образования. Н. Н. Аниськина отмечает, что за рубежом услугами дополнительного профессионального образования охватывается до 50% населения, в то время как в России – 10% [12]. Очевидно, что потенциал отечественного дополнительного профессионального образования достаточно велик, поскольку около половины людей работает не по специальности, указанной в дипломе, что вступает в конфликт с профстандартами. Кроме того, услуги дополнительного профессионального образования в российских вузах в условиях сокращения доходов от платных образовательных услуг по основным образовательным программам является решением проблемы его жизнеспособности. Однако на современном этапе большая часть российских вузов, до конца не осознав собственную миссию в части организации дополнительного профессионального образования, лишь определяет направления активности и функционирования их структур, существующих, как правило, в виде институтов, факультетов, центров, отделов.

Перспективы дополнительного профессионального образования в вузах связаны с анализом его текущего состояния и определения возможностей. Результаты этого анализа оцениваются как неудовлетворительные ввиду значительной разницы в организации и функционировании в вузовских условиях [6]. Главным образом, полагаем, что необходимо отойти от общепринятого мнения по поводу дополнительного профессионального образования для взрослых. Очень немногие вузы обращают внимание на то, что предоставление услуг дополнительного профессионального образования своим студентам позволяет студентам овладеть определенными компетенциями (повышение квалификации) или получить дополнительную квалификацию (профессиональная переподготовка). Дополнительное профессиональное образование выполняет функцию «плацдарма» между направлением подготовки и требованиями конкретной вакансии за счет предоставления актуальных знаний, адаптированных к рыночным изменениям.

Через услуги дополнительного профессионального образования расширяется возможность достижения одной из целей Болонского процесса – предоставление молодым людям возможностей профессиональной мобильности. Таким образом, профессионализация достигается не только за счет магистерских программ. Применительно к современному рынку наличие одного лишь диплома о высшем образовании все реже гарантирует шансы претендента на желаемую работу. Сегодняшние студенты – завтрашние выпускники, основная цель которых – найти свою нишу на рынке труда, как правило, имеют недостаточный уровень практики в профессиональной деятельности. Большинство программ высшей школы чаще всего дают лишь теоретическое введение в профессию, в то время как программа дополнительного профессионального образования с присвоением соответствующей квалификации и практической ориентированностью решает эту задачу. Не принимая во внимание неформальные решения вопросов трудоустройства, отметим, что работодателя

гораздо больше заинтересует не просто выпускник с дипломом о высшем образовании, а развитая личность, обладающая специальными знаниями в конкретной области, подтверждением чему является диплом о профессиональной переподготовке или удостоверение о повышении квалификации. Позитивно оцениваем и то, что многие молодые люди осознают необходимость непрерывного образования и повышения квалификации, поскольку сегодняшний работодатель заинтересован в оптимизации затрат, а соответственно – в расширении функционала каждого сотрудника. Дополнительное профессиональное образование сегодня выступает некоторой гарантией работы по востребованной специальности. Каждая стадия получения образования студентами как «внутренними потребителями» (уже обучавшимися или обучающихся в данном вузе) может сопровождаться освоением программ дополнительного профессионального образования. Таким образом, обращаем внимание на необходимость увеличения контингента вузовского дополнительного профессионального образования за счет сосредоточения на дополнительном образовании студентов, что повышает имидж и конкурентоспособность не только самого структурного подразделения, но и вуза в целом.

Далее обращаем внимание на проблемы обучения персонала в целях его адаптации к обновляющимся потребностям общества, подвергающим инфляции кадровые ресурсы предприятий. Происходит так называемый «полураспад компетентности», означающий «устаревание знаний и умений, которые человек приобрел за время своего профессионального обучения» [2]. Отсюда вытекают следующие перспективы вузовского дополнительного профессионального образования. Во-первых, это развитие сотрудничества с представителями рынка труда, нацеленное на регулярное «доведение» персонала компаний до необходимого уровня, восполняющее его пробелы или нацеленное на новые компетенции в определенном срезе профессиональной и социальной деятельности. Во-вторых, необходимость создания новых дополнительных образовательных программ, удовлетворяющих потребностям современного общества.

Успешность функционирования дополнительного профессионального образования в вузе во многом определяется готовностью к постоянным изменениям, то есть умению прогнозировать новые потребности и предлагать актуальные образовательные программы. К сожалению, сегодня большинство вузовских структур дополнительного профессионального образования не осознали необходимость отказа от пассивных стратегий поведения на рынке образовательных услуг, проявляющихся в избегании или принятии ситуации по снижению контингента. Это противоречит смыслу дополнительного профессионального образования, согласно мнению О.Г. Прикота, его сущность заключается в комбинационном, подвижном соединении находящихся под влиянием различных воздействий исходных ресурсов, вступающем в отношения с другими отраслевыми системами, и, воздействуя на человеческие ресурсы в конкретных обстоятельствах, повышает эффективность функционирования систем (см.: [13]). Услуги дополнительного профессионального образования являются одним из направлений инвестирования в сотрудников, поскольку современные условия функционирования бизнес-структур обусловливают востребованность лишь тех специалисты, которые владеют специальными знаниями и постоянно совершенствуют свой образовательный и профессиональный ценз [14]. Перспектива перехода к активным стратегиям взаимодействия с предприятиями состоит в осознании важности роли качественного дополнительного образования и актуализации предложения образовательных программ. Как правило, сами предприятия готовы инвестировать в развитие своих сотрудников. Когда персонал перестает соответствовать требованиям социально-экономического развития, работодатель может нанять новых сотрудников или обучить имеющихся [15].

Реалии таковы, что, по представлениям самих работодателей, им достается необученный или недостаточно обученный, не подходящий для данной функции или обладающий не теми компетенциями персонал. Казалось бы, что услуги и потребители нашли друг друга. Однако в российских реалиях имеется трудно разрешимое противоречие. Массовизация и коммерциализация дополнительного образования сопровождаются несоответствием между практикой и содержательным наполнением образовательных программ и уровнем оценки качества и прикладной ценности полученного образования, куда вовлекаются различные социальные группы. Вынесенные знания далеко не всегда подлежат внедрению в непосредственной деятельности. Ориентируясь на реальные потребности заказчиков услуг дополнительного профессионального образования, следует учитывать, в первую очередь, экономический эффект. Делать акцент на сопряженности процессов воспроизводства рабочей

силы и соответствии ее качества потребностям того или иного сектора экономики. Это определено отношением к ряду вузовских структур дополнительного профессионального образования, недобросовестно организующих обучение. Так, опыт показывает, что оно может проводиться не в полном объеме и/или на низком уровне, а в ряде случаев не проводится вообще, но по итогам «обучения» выдаются необходимые документы. Только искоренение подобной практики и совместное ведение с заказчиком процесса обучения открывает перед вузовскими структурами дополнительного профессионального образования перспективы взаимодействия с предприятиями различных сфер. Это тем более разумно, что оценка качества программ заказчиком сопряжена с запретительно-высокими транзакционными издержками, которые в будущем могут образовать спектр проблем во взаимоотношениях между производителем и потребителем образовательных услуг. Учет производственно-управленческих требований предполагает ориентацию на качество образования.

Перед вузами, реализующими услуги дополнительного профессионального образования, встает вопрос оценки результата осваиваемых компетенций. В перспективе представляется, что результаты будут соответствовать требованиям модернизирующейся экономики, признаваться и оцениваться профессиональным сообществом (в конкретной отрасли). Если раньше качество образования означало соответствие программ установленным государством эталонам, то в российских реалиях под качеством понимается соответствие потребностям всех заинтересованных участников. Сегодня государство в лице Минобрнауки РФ не регламентирует дополнительное профессиональное образование. На смену государственной аккредитации приходит общественная, которая, по нашему мнению, может негативно отразиться на имидже вуза. Признание профессиональным сообществом результата освоения программы дополнительного профессионального образования является подтверждением права работника выполнять конкретные виды трудовой деятельности вне зависимости от места, времени и способа освоения компетенций [16]. Однако не стоит забывать, что такой вид оценки все еще остается несформированным в части понятности и прозрачности признания результатов. Мы допускаем вариацию специфики требований и оценивания в зависимости как от отраслевой принадлежности, так и от трудовой функции прошедшего обучение. Менее вероятной представляется сценарий создания «единого согласованного перечня специальностей и квалификаций» [17]. Возможен и вариант интеграции представителей вузовского дополнительного профессионального образования в среду предприятия заказчика на основе проектного подхода. Маркетинговая составляющая будет решающей: регулярное взаимодействие с заказчиком и общее видение проблем при обучении персонала. Но помним, что каждый заказчик организует дополнительное образование своих сотрудников под собственные нужды. Такие перспективы решения вопросов во взаимодействии с предприятиями свидетельствуют о развитии автономии вузов в области управления дополнительным профессиональным образованием.

Расширение академических свобод вузов в части реализации программ дополнительного профессионального образования позволяет обратить внимание на дифференциацию и диверсификацию содержания предлагаемых образовательных услуг. Такая перспектива представляется удачной в соответствии с индивидуальными предпочтениями обучающихся, имеющими возможность выбора как доступной, так и модной специальности. Профессиональное самоопределение слушателей составляет ядро всего образовательного процесса. Также это созвучно и государственной политике по массовизации, доступности, непрерывности и социальной ориентированности образовательного процесса. Действительно, сегодня дифференциация и диверсификация выглядят наиболее логичными для высшей школы в части создания структурированного массива дополнительных программ, отражающего инновационную социально-экономическую ситуацию [17].

Снижение общего уровня образования и подготовки специалистов в вузах или других учебных заведениях характерно для всех регионов нашей страны. Это указывает на незавершенность обучения и, как правило, на необходимость регулярного повышения уровня компетентности [18]. Это требует от вузовских структур дополнительного профессионального образования доработки учебных планов в соответствии с профессиональными стандартами, моделями специалистов, учета потребностей современной экономики и одновременно потребительских предпочтений. Такой учет практической и личностной ориентации программ дополнительного профессионального образования сопряжен с экономией временных, финансовых, материальных ресурсов, свидетельствует о повышении их востребованности и о целесообразности дифференциации и диверсификации.

Обозначим круг потенциальных потребителей: отраслевые специалисты, государственные служащие, безработные, инвалиды, мигранты и все заинтересованные в личностном росте и саморазвитии. Структурам дополнительного профессионального образования в вузах, особенно в малых, все сложнее привлекать слушателей по причине общности названий программ. Так, получение дополнительного образования по общим направлениям «Экономика» или «Менеджмент» не несет в себе никакой уникальности. Наоборот, с учетом перепроизводства выпускников вузов по основным образовательным программам, такое дополнительное образование не имеет никакой ценности для слушателей, поскольку фактически не связано с модернизационными процессами. Такое неосознанное, некритичное и массовое заимствование программ ведет вузовское дополнительного профессионального образования в тупик, в перспективе представляя определенные угрозы закрытия его структур [19]. Прежде всего, в «зоне риска» оказываются малые и/или непрофильные вузы.

Диверсификации и дифференциации программ дополнительного профессионального образования определяют не только будущий рост вариативности выбора, но и формируют открытое образовательное пространство на рынке образовательных услуг. Преодоление однообразия в предлагаемых программах дополнительного профессионального образования обеспечивает выход на желаемое массовое образование. Большинство желает получить другую профессию, которая востребована в обществе. Здесь видится реализация еще одной задачи дополнительного профессионального образования – полное удовлетворение запросов личности в самосовершенствовании, самореализации, а не только потребность в смене квалификации [10]. Только тогда система дополнительного профессионального образования в полной мере реализует свое назначение, заключающееся в предоставлении миллионов различных, не совпадающих друг с другом, образовательных траекторий, конгруэнтных идеям непрерывного образования.

Выводы. Изменения в области экономики, труда и занятости в России указывают на потребность быстрого и адекватного реагирования образовательных институтов. Дополнительное профессиональное образование видится наиболее удачным вариантом в решении проблем, возникающих в связи с этими изменениями, во многом за счет высокой мобильности, краткосрочности и конъюнктурной рыночным условиям направленности содержания образовательных программ. Таким образом, дополнительное профессиональное образование позволяет не просто обновлять имеющиеся знания, но и применять их в новых социально-экономических условиях.

Современные вузовские структуры дополнительного профессионального образования имеют ряд проблем и дискуссионных вопросов в плане текущей организации и функционирования. Налицо отсутствие системного подхода к их организации. Дополнительное профессиональное образование сегодня переживает процесс реструктуризации, в то же время становится органичной частью современного вуза. Сегодня статус вузов определяется в том числе и развитием системы дополнительного профессионального образования. Выявлены перспективы роста масштабов вузовских структур дополнительного профессионального образования за счет расширения контингента обучающихся и увеличения разнообразия образовательных программ. По мнению автора, в России усиливается соединение высшего и дополнительного профессионального образования, поэтому, несмотря на текущие сложности, развитие дополнительного профессионального образования в российских вузах определяется нами как перспективное и привлекательное в системе «образования в течение всей жизни».

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Дьюи Дж.** Демократия и образование. М.: Педагогика-Пресс, 2000. 384 с.

2. **Тарханова И. Ю**. Дополнительное профессиональное образование взрослых в контексте социального заказа // Вестник Вятского государственного университета. 2014. № 9. С. 161–165.

3. **Афиногенова И. Н**. Дополнительное образование в системе личностно-профессионального развития специалиста // Аграрное образование и наука. 2016. № 5. С. 5.

4. **Дудина Т.Н.,. Макаридина Е. В**. Функции и роль дополнительного профессионального образования в современной системе образования // Сборник трудов по проблемам дополнительного профессионального образования. 2016. № 29. С. 122–131.

5. **Попова Е.А**. Дополнительное профессиональное образование – один из трендов современности // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 6: Университетское образование. 2014. № 1(15). С. 7–11.

6. **Шайхисламов Р.Б., Галиев Г.Т**. Дополнительное профессиональное образование выпускников вузов в условиях реализации ФГОС-3: потенциал и проблемы // Вестник ВЭГУ. 2015. № 1(75). С. 79–89.

7. **Тавстуха О.Г., Ганаева Е.А**. Маркетинговый подход к образовательной деятельности в дополнительном профессиональном образовании // Педагогический журнал. 2015. № 6. С. 208–224.

8. **Повзун В.Д**. Миссия университета: история и современность // Вестник Оренбургского государственного университета. 2005. № 1. С. 13–21.

9. **Флеров О.В**. Дополнительное профессиональное образование в пространстве непрерывного образования личности // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3(7). С. 103–106.

10. **Аликова А.М.** К вопросу о дополнительном профессиональном образовании // Известия вузов Кыргызстана. 2017. № 5–1. С. 104–106.

11. **Митина А.М.** Перспективы развития дополнительного образования взрослых // Актуальные вопросы профессионального образования. 2006. № 8. С. 46–47.

12. **Аниськина Н.Н**. Формирование системы непрерывного образования в современной России // Дополнительное профессиональное образование в стране и мире. 2013. № 1(1). С. 4–9.

13. **Стебеняева Т.В., Лазарева Л.Ю., Ларина Т.С**. Подход к оценке качества обучения в бизнес-школах на рынке бизнес-образования в Европе // Инновационная наука. 2016. № 4–2. С. 202–207.

14. **Кузьменко Н.И**. Дополнительное профессиональное образование в вузе как основа формирования человеческого капитала // Территория науки. 2017. № 1. С. 38–41.

15. **Травкин П.В**. Дополнительное профессиональное образование в России: влияние на заработную плату работников // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Экономика и управление. 2013. № 1. С. 111–118.

16. **Лукащук В.И**. Особенности управления современной системой высшего образования: анализ европейского опыта // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Экономика. Социология. Менеджмент. 2017. Т. 7, № 1(22). С. 157–165.

17. **Сенашенко В.С**. Об основных направлениях обновления дополнительного профессионального образования // Высшее образование в России. 2009. № 2. С. 86–91.

18. **Шеховцов В.В., Гоник И.Л**. Проблемы и тенденции развития дополнительного профессионального образования // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. 2017. Т. 9, № 3. С. 102–108.

19. **Чуракова Н.И**. Дополнительное профессиональное образование в системе вуза: современное состояние и перспективы развития // Образование и наука. 2009. № 6–2. С. 57–65.

REFERENCES

1. **Dewey J.** [Democracy and Education]. Moscow: Pedagocis-Press Publ., 2000, 384 pp. (In Russian)

2. **Tarkhanova I.J.** [Social order context of additional professional adult education]. *Herald of Vyatka State University*, 2014, no. 9, pp. 161–165. (In Russian)

3. **Afinogenova I.N.** [Additional education in the system of personal and professional development specialist]. *Agricultural education and science*, 2016, no. 5. pp. 5–5. (In Russian)

4. **Dudina T.N., Makaridina E.V.** [Functions and role of additional professional education in the modern education system]. *Collection of works on the problems of additional vocational education*, 2016, no. 29, pp. 122–131. (In Russian)

5. **Popova E.A.** [Additional professional education is the main trend of modernity]. Science Journal of Volgograd State University. *University Education*, 2014, no. 1(15), pp. 7–11. (In Russian)

6. **Shajhislamov R.B., Galiev G.T.** [Additional Professional Education of Higher School Graduates in the Conditions of Realizing Federal State Educational Standards-3: Potential and Challenges] *Herald of VEGU*, 2015, no. 1(75), pp. 79–89. (In Russian)

7. **Tavstuha O.G., Ganaeva E.A.** [The marketing approach to educational activities in further voca-tional education] *Pedagogical journal*, 2015, no. 6, pp. 208–224. (In Russian)

8. **Povzun V.D.** [Mission of university: history and contemporaneity]. *Bulletin of the Orenburg State University*, 2005, no. 1, pp. 13–21. (In Russian)

9. **Flerov O.V.** [Supplementary professional education in the space of continuing education of the person] *Pedagogy. Issues of theory and practice*, 2017, no. 3(7), pp. 103–106. (In Russian)

10. **Alikova A.M.** [To the question of additional professional education]. *News of Kyrgyzstan higher educational institutions*, 2017, no. 5–1, pp. 104–106. (In Russian)

11. **Mitina A. M.** [Prospects for the development of additional adult education] *News Actual issues of vocational education*, 2006, no. 8, pp. 46–47. (In Russian)

12. **Anis'kina N.N.** [Continuous education system formation in modern Russia]. *Additional professional education in the country and the world*, 2013, no. 1(1). pp. 4–9. (In Russian)

13. **Stebenjaeva T. V., Lazareva L. Ju., Larina T. S.** [Approach to the education quality evaluation in business schools in the market of business education in Europe]. *Innovative science*, 2016, no. 4–2, pp. 202–207. (In Russian)

14. **Kuz'menko N.I.** [Additional professional education in the university as a human capital formation basis]. *Territory of science*, 2017, no. 1, pp. 38–41. (In Russian)

15. **Travkin P. V.** [On-the-job training in Russia: the impact on employees wages]. *Herald of Voronezh State University. Series: Economics and Management*, 2013, no. 1, pp. 111–118. (In Russian)

16. **Lukashchuk V. I.** [Features of the modern system of higher education: analysis of european experience]. *Bulletin of Southwest State University. Series Economics. Sociology. Management*, 2017, no. 1(22), pp. 157–165. (In Russian)

17. **Senashenko V. S.** [On the main additional vocational education renewal directions]. *Higher education in Russia*, 2009, no. 2, pp. 86–91. (In Russian)

18. **Shehovcov V. V., Gonik I. L.** [Problems and development trends of continuing professional education]. *Bulletin of the South Ural state university. Series Education. Educational sciences*, 2017, no. 3, pp. 102–108. (In Russian)

19. **Churakova N. I.** [Further Vocational Education at Universities]. *The Education and Science Journal*, 2009, no. 6–2, pp. 57–65. (In Russian)

Информация об авторе

Равочкин Никита Николаевич – кандидат философских наук, доцент, кафедра гуманитарно-правовых дисциплин, Кемеровский государственный сельскохозяйственный институт (650056, Кемерово, ул. Марковцева, 5, e-mail: nickravochkin@mail.ru).

Принято редакцией: 08.11.2017

Information about the author

Nikita N. Ravochkin – candidate of philosophical sciences, associate professor, law and humanitarian disciplines department, Kemerovo state agricultural institute (5 Markovtseva str., 650056 Kemerovo, e-mail: nickravochkin@mail.ru)

Received November 8, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1418–1426
DOI: 10.15372/PEMW20170411
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1418–1426
DOI: 10.15372/PEMW20170411
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

МНОГОСТОРОННИЕ АЛЬЯНСЫ – СОВРЕМЕННАЯ ТЕНДЕНЦИЯ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

MULTILATERAL ALLIANCES AS A MODERN TREND IN THE DEVELOPMENT OF VOCATIONAL EDUCATION

УДК: 377+005.95/.96

М. И. Пальчук

г. Симферополь, Российская Федерация,
e-mail: mipalchuk@gmail.com

Аннотация. *В глобальной экономике XXI столетия отношения между социальными партнерами имеют различные конфигурации. Их взаимодействие далеко не всегда выражается в поиске конкурентных преимуществ. В последнее время наблюдается противоположная тенденция: отношения приобретают характер взаимовыгодного сотрудничества. Статья посвящена анализу новых форм социального партнерства в виде многосторонних альянсов между профессиональным образованием и бизнес-структурами –потребителями образовательных услуг. Многосторонние альянсы рассматриваются как интердисциплинарная проблема в контексте современных научных исследований в области экономики, социологии, образования как нестандартный вид общественных отношений, цивилизованный подход к их регулированию на основе общей политики, нормативно-правового обеспечения, заинтересованности сторон. Основным предметом научных дискуссий в рамках межотраслевого сотрудничества является поиск механизмов взаимодействия, в результате чего создан ряд общих подходов, играющих значительную роль в достижении консенсуса в отстаивании социально-производственных интересов, обеспечении качества профессионального образования, и, как следствие, занятость, конкурентоспособность и мобильность различных категорий населения на рынке труда. Сделан вывод о том, что многосторонние альянсы в профессиональном образовании с привлечением частного капитала являются современной тенденцией его развития.*

Ключевые слова*: государственно-частное партнерство, социальный диалог, бизнес-структуры.*

Для цитаты: *Пальчук М. И.* Многосторонние альянсы – современная тенденция развития профессионального образования // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1418–1426. DOI: 10.15372/PEMW20170411

DOI: 10.15372/PEMW20170411

Palchuk, M. I.

Simferopol, the Russian Federation,
e-mail: mipalchuk@gmail.com

Abstract. *In the global economy of the 21st century the relations between social partners have a great variety of configurations. Their interaction is not always expressed in the search for competitive advantages. Lately there is an opposite tendency seen in the fact that the relations have become mutually beneficial. The article is devoted to the analysis of new forms of social partnership in the form of multilateral alliances between vocational education and business structures. Multilateral alliances are considered as an interdisciplinary problem in the context of modern scientific research in the field of economics, sociology, education, as a non-standard form of social relations, a civilized approach to their regulation based on a common policy, regulatory and legal support, and the parties' interest. The main subject of scientific discussions within the framework of intersectoral cooperation is the search for mechanisms of interaction resulting in a number of common approaches which are playing a significant role in achieving consensus in upholding social and industrial interests, quality assurance of vocational education and as a result – employment, competitiveness and mobility of different categories of the population in the labour market. It was concluded that multilateral alliances in vocational education with the involvement of private capital are the current trend of its development.*

Keywords: *public-private partnership, social dialogue, business structure.*

For quote: *Palchuk M. I.* [Multilateral alliances as a modern trend in the development of vocational education]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1418–1426 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170411

Введение. Профессиональное образование определяет социальный статус общества. Ценность образования осознается тем больше, чем сложнее и разнообразнее активность человеческой жизнедеятельности [1, с. 31]. Проблематика единства образовательного пространства тесно переплетается с вопросами преемственности. Об этом свидетельствуют научные публикации в журнале «Профессиональное образование в современном мире»: «Повышение конкурентоспособности российского образования невозможно без создания единого образовательного пространства, основанного на принципах преемственности и оптимальности управления» [2, с. 1143]. Когда речь идет об интенсификации интеграционных процессов, все заметнее на передний план выступает социальное измерение, которое решительно воздействует на судьбы отдельных государств, их внутреннюю и внешнюю политику, направляя и определяя вектор национальных интересов. Если в центр этой сверхважной проблемы поставить профессиональное образование как ядро, то увидим широкую палитру органичных взаимосвязей между многими научными, общественными, производственными областями.

Ведущие игроки на рынке труда стремятся к консолидации своих активов, осуществляя поиск новых механизмов кооперации. Международная организация экономического сотрудничества и развития (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) в решении важнейших задач ставит на первое место партнерские отношения как систему сотрудничества, основанную на взаимном доверии, заключенных соглашениях между различными институциями с целью реализации совместных планов [3]. Доверительные отношения – это «ожидание того, что члены данного сообщества будут вести себя более или менее предсказуемо, нормально и честно, проявляя готовность к взаимопомощи в соответствии с общепризнанными нормами» [4, с. 52].

В сфере кадровой политики ориентир взят на социальный диалог, предусматривающий «переговоры и соглашения относительно подготовки кадров между союзом работодателей и персоналом на уровне предприятия, отрасли или государства» [5, с. 140]. Отдельные специалисты отмечают важность широкой трактовки понятия «социальное партнерство», которое подразумевает «трехстороннее взаимодействие на долгосрочной и взаимовыгодной основе институтов гражданского общества, государства и бизнеса, так называемый „трипартизм“, как это практикуется в большинстве развитых стран» [6, с. 146]. С учетом перехода на национальную систему профессиональных стандартов возникла острая необходимость «освоить эффективные механизмы внедрения профессиональных стандартов, что возможно только в условиях интеграции науки, образования, исполнительной власти и профессионально-экспертного сообщества» [7, с. 1169]. Бесспорно, эта реальность свидетельствует о потребности усиления работы по кооперации. Однако находить компромиссы становится все сложнее, выходом могут стать многосторонние альянсы профессионального образования с различными заинтересованными сторонами, деятельность которых позволит устранить противоречия между государством и регионами, международными организациями и отношениями внутри них, представителями государственного и частного секторов, социальными группами и партнерами.

В условиях всеобъемлющей глобализации стратегические альянсы как экономическая конфигурация были предложены американским ученым Дж. Даннингом (*J. Dunning*) и стали современной формой социального партнерства. Несмотря на то что термин закрепился в международных экономических отношениях, четких границ это явление не имеет до сих пор, с чем связано наличие большого количества определений, которые дают альянсам экономисты. Так, российские ученые (А. Волошина, П. Гребенников, А. Дагаев, А. Зобов, А. Ефимов, Е. Карпухина, А. Леусский, И. Максимцев, С. Пивоваров, В. Радаев, Е. Слесарев, А. Труфкин и др.) определяют стратегический альянс как формальный или неформальный союз, создаваемый с целью объединения ресурсов для решения задач реорганизации, повышения рыночной эффективности, либо достижения «эффекта масштаба». Зарубежные специалисты Р. Гриффин (*R. Griffin*) и М. Пастей (*M. Pustay*) дают широкое определение стратегическим альянсам, называя их деловым соглашением о взаимовыгодном сотрудничестве между двумя или более компаниями [8]. Одной из наиболее заметных тенденций в формировании современной теории стратегических альянсов «стало их изучение в контексте всего того направления теории управления, которое обобщенно стало называться “управление знаниями“ (*knowledge management*)» [9, с. 25]. Приобретение новых знаний, компетенций, навыков, наряду с доверием, по мнению зарубежных исследователей, является важнейшим мотивирующим фактором участия в многосторонних альянсах [10–13]. «Особой формой альянса государства и бизнеса в настоящее время являются государственно-частные

партнерства. При надлежащем организационном и правовом оформлении государственно-частное партнерство предполагает не только взаимную выгоду, но и равноправный характер сотрудничества. Однако в действительности эти принципы часто не соблюдаются» [14, с. 11].

По аналогии альянсы с использованием механизмов государственно-частного партнерства могут успешно применяться в профессиональном образовании и обучении, что для отечественной системы является относительно новой формой объединения ресурсов для достижения общих целей. Именно в таких рамочных условиях складываются партнерские отношения – эффективный инструмент взаимодействия образовательных организаций и бизнеса как потребителя образовательных услуг, персонала предприятий и работодателей. «Создание многоуровневых образовательных стратегических альянсов с использованием механизмов общественно-государственно-частного партнерства призваны осуществлять регулятивные, исполнительно-распорядительные и контрольные функции в сфере образования [6, с. 146]. «Для России, впервые стоящей перед проблемой сокращения трудоспособного населения, участие в межгосударственных образовательных альянсах может принести дополнительные дивиденды, если решение этой проблемы пойдет по пути увеличения трудовой и учебной миграции из стран-участниц Евразийского экономического союза» [15, с. 198]. Отсюда под многосторонними альянсами нами понимается эффективное взаимодействие системы профессионального образования и обучения со всеми заинтересованными сторонами: государственными органами власти и управления, ассоциациями работодателей, профессиональными союзами, торгово-промышленными палатами, международными и общественными организациями, субъектами рынка труда, средствами массовой информации с целью достижения консенсуса в удовлетворении потребностей каждой стороны [1, с. 34; 16, с. 395].

Постановка задачи. Рыночные отношения обосновывают специфику реализации экономических законов в сфере функционирования образовательной системы. Именно поэтому профессиональное образование и обучение, ориентируясь на удовлетворение конкретных запросов работодателей, становится инструментом решения социально-экономических задач. Ситуация усложняется необходимостью учета многочисленных требований социальных партнеров, интересы которых различны. Таким образом, ключевыми задачами устойчивого развития системы профессионального образования мы считаем поиск эффективного социального сотрудничества с привлечением различных источников финансирования, обеспечивающих соответствие двух рынков – образовательных услуг и труда – с учетом баланса на спрос и предложение в трудовых ресурсах, а также реализации потребности граждан в качественных образовательных трансфертах.

Методология и методы исследования. Методологической основой являются принятые в отечественной и зарубежной науке принципы, связанные с использованием общенаучных методов исследования: анализ, синтез, описание, аналогия (соответствие, сходство), сравнение, обобщение – основные способы изучения научных источников и изложения понятийно-терминологического аппарата; моделирование как метод исследования определенных объектов путем отображения их характеристик на другом субъекте; частные приемы комплексного педагогического исследования концептуальных идей и положений развития системы профессионального образования и обучения через последовательные этапы углубления и расширения познания к совершенно новому результату: целостному воспроизведению совокупности устойчивых взаимосвязей между отдельными элементами и их роли (функций) относительно друг друга.

В этом контексте тенденцией современной науки М. Лукацкий называет расширение спектра междисциплинарных исследований, он пишет: «О том, что это действительно так, красноречиво свидетельствуют осуществляемые сегодня многочисленные проекты, объединяющие усилия разных по научной специализации ученых, нацеленных на познание тех или иных явлений действительности, и появление таких направлений научного поиска как экономическая психология, историческая социология, педагогическая аксиология и многих других» [17, с. 7]. Нами поддерживается аналогичная точка зрения. Построение многосторонних альянсов осуществляется на основе междисциплинарного подхода с учетом договорных, организационных и социально-экономических отношений, применяемых в педагогической практике партнерских отношений.

Результаты. В основу проектирования многосторонних альянсов сотрудничества учреждений профессионального образования со всеми заинтересованными институциями должны быть положены принципы социального партнерства, предусмотренные статьей 24 Трудового кодекса

РФ: равноправие сторон; уважение и учет интересов каждого; заинтересованность в участии в договорных отношениях; содействие государства в укреплении и развитии социального партнерства на демократической основе; соблюдение сторонами и их представителями трудового законодательства и иных нормативных правовых актов, содержащих нормы трудового права. В редакции Федерального закона от 30.06.2006 г. № 90-ФЗ это полномочность представителей сторон; свобода выбора при обсуждении вопросов, входящих в сферу труда; добровольность и реальность принятия сторонами на себя обязательств; обязательность выполнения и контроль за выполнением принятых коллективных договоров и соглашений; ответственность сторон, их представителей за невыполнение по их вине коллективных договоров, соглашений [18]. В свою очередь эффективность многосторонних альянсов обеспечивается главными принципами демократии: свобода объединений; равноправие и широкие полномочия всех субъектов партнерских отношений; многоуровневость сотрудничества; добровольное принятие обязательств с учетом взаимовыгодных интересов; примирительный характер принятия решений в случае возникновения разногласий. Фактически деятельность многосторонних альянсов организуется по широкому кругу вопросов и интересов, что является свидетельством новой архитектуры социальных отношений в профессиональном образовании.

Многосторонние альянсы предполагают выполнение следующих условий: политика равноправного участия; провозглашение меморандума о взаимопонимании между партнерами; фиксация правил взаимодействия в письменной форме; независимость взаимоотношений от финансовых вложений и использования отдельных материально-технических ресурсов; предсказуемость и надежность участников.

Мы акцентируем внимание на том, что функционирование многосторонних альянсов может быть обосновано принципами их построения (по Ю. Ефимову): последовательное моделирование совместной деятельности с учетом интеграции интересов, ресурсов и результатов совместной работы; адекватность и открытость форм сотрудничества конкретным целям; построение взаимоотношений на основе диалога; множественность уровней сетевого взаимодействия; наличие координирующего центра и эффективный менеджмент; способность участников альянса перестраивать стратегию в соответствии с конкретными обстоятельствами; подотчетность, обеспечивающая прозрачность взаимоотношений, в том числе с иными заинтересованными сторонами; соблюдение интересов, понимание приоритетов и ожиданий сторон; выполнение нормативно-правовых требований, стандартов, принципов и иных добровольных обязательств; взаимная ответственность, уважение, корпоративная солидарность; разделение рисков, соблюдение конфиденциальности передачи информации; эффективность сотрудничества и конкуренции, фундаментом которой является непосредственная оценка результатов, достигнутых в рамках совместной деятельности, отдельно от внешних факторов и в сравнении с наиболее вероятной альтернативой [19, с. 49].

Анализ социальных отношений в профессиональном образовании позволяет установить возможных участников многосторонних альянсов, определить цели и функциональные задачи сотрудничества (табл.).

Объективная картина проектирования многосторонних альянсов в профессиональном образовании позволяет констатировать: первый альянс имеет стратегическое значение для устойчивого развития национальной экономики и формирования нового типа человеческих ресурсов; второй направлен на модернизацию национальной системы квалификаций и формирование независимого экспертного сообщества, контролирующего качество обучения; третий призван гармонизировать взаимоотношения между бизнес-структурами и профессиональным образованием; четвертый, играя ведущую роль внешних заинтересованных лиц, предусматривает своего рода императив, направленный на повышение привлекательности и поднятия престижа системы профессионального образования и обучения; пятый обеспечивает выход на новый уровень кооперации с целью выявления современных тенденций развития, а также использования общемирового экономического, информационного и образовательного пространства; шестой – залог преемственности образовательных уровней при реализации потребностей разных категорий населения в дополнительном обучении при построении профессиональной карьеры, гарантирующих социальные стандарты жизни.

Выводы. Многосторонние альянсы требуют существенных усилий по координации управленческих решений для сокращения социальных расходов, лежащих на государстве, распределению ответственности между государственными структурами, бизнесом и обществом, переориентацию

Таблица

Многосторонние альянсы в профессиональном образовании

№ п/п	Участники альянса	Цели	Функциональные задачи
1	Учреждения профессионального образования – органы государственной власти и управления	Обеспечение реализации права на образование в течение всей жизни (непрерывное образование) для всех (гл. 9, ст. 73–74; гл. 12, ст. 89) [20] Обеспечение доступности профессионального образования, в том числе для инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (гл. 8; гл. 11, ст. 79) [20]. Обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населения и перспективными задачами развития российского общества и экономики (подпрограмма «Реализация образовательных программ профессионального образования») [21]. Повышение эффективности реализации молодежной политики в интересах инновационного социально ориентированного развития страны (подпрограмма 4 «Вовлечение молодежи в социальную практику») [21]. Создание современной системы оценки качества образования на основе принципов открытости, объективности, прозрачности, общественно-профессионального участия (подпрограмма 3 «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования») [21]. Содействие занятости населения и защите от безработицы [22]	Повышение конкурентоспособности, качества и привлекательности, российского профессионального образования в мировом и региональном образовательном пространстве. Развитие непрерывного образования взрослых. Обеспечение соответствия содержания и технологий профессионального образования требованиям современной экономики, основанных на гибких образовательных программах с учетом особенностей регионов. Поддержка количественного и структурного соответствия кадрового потенциала потребностям национальной экономики с учетом близкой и долгосрочной перспективы. Реализация современной образовательной парадигмы в течение жизни с целью приобретения новых компетенций, востребованных профессиональных навыков Модернизация системы ПОО в соответствии со стратегическими индикаторами: образование в течение жизни и мобильность; качество и эффективность; справедливость и активная гражданская позиция; инновации, способность к творчеству и предпринимательству. Организация переподготовки и повышения квалификации различных категорий населения
2	Учреждения профессионального образования – российский союз промышленников и предпринимателей	Организация социального партнерства (ст. 24) [18]. Формирование нового типа кадрового потенциала, с высоким уровнем квалификации и постоянно обновляемыми компетенциями, обеспечивающими конкурентоспособность национальной экономики и социальную сплоченность общества [23; 25]. Эффективное финансирование и внедрение инноваций в ПОО [24, с. 6]. Реализация системы оценки и признания результатов обучения, в том числе полученного в условиях неформального и информального обучения [25]. Формирование системы трудоустройства выпускников [22; 23]. Консолидация ресурсов бизнеса, государства и сферы профессионального образования [21; 23; 25; 27]	Совершенствование механизмов участия работодателей в образовательном процессе и оценке его результатов. Создание условий и механизмов для привлечения инвестиций и инновационных технологий в сферу профессионального образования на основе государственно-частного партнерства. Внедрение системы мониторинга качества подготовки кадров в соответствии с ФГОС. Интеграция профессиональных стандартов и образовательных программ, ориентированных на результаты обучения. Расширение образовательной среды в условиях реального производства. Стажировка педагогов на предприятиях разного типа. Формирование общественных отношений в трудовой деятельности по обеспечению социального заказа на подготовку человеческих ресурсов. Мониторинг изменений на рынке труда с целью опережающего отбора и структурирования содержания профессионального образования и обучения

Окончание таблицы

3	Учреждения профессионального образования – федерация независимых профсоюзов России и другие общественные организации	Отстаивание прав разных категорий населения и защита их интересов на достойный труд, достойную жизнь и социальную безопасность [26]. Обеспечение постоянного развития квалификации конкретных людей в интересах развития национальной экономики, государства и частных компаний [27]. Кадровое обеспечение российской промышленности рабочими и инженерами нового поколения в горизонте до 2020 года [там же]. Развитие профессионального образования в соответствии со стандартами международной организации WorldSkills International для обеспечения экономики России высококвалифицированными кадрами и повышения роли профессиональной подготовки» [28]. Участие региональных и отраслевых команд в национальных чемпионатах профессионального мастерства «Ворлдскиллс Россия» [там же]	Установление прозрачных и эффективных взаимосвязей сфер образования и труда. Отстаивание интересов субъектов образовательного и производственного процессов. Требование от работодателей соблюдения трудового законодательства и норм социальной ответственности. Организация дополнительного профессионального образования руководителей и педагогических работников. Сотрудничество с союзом «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)». Формирование экспертного сообщества для национальных чемпионатов «Ворлдскиллс Россия
4	Учреждения профессионального образования – средства массовой информации	Обеспечение информационной открытости системы ПОО (гл. 12, ст. 97) [20]. Пропаганда престижа и привлекательности ПОО [26; 27]. Популяризация рабочих и инженерных профессий [27].	Анализ и предоставление информации о существующих образовательных траекториях. Обеспечение единых подходов к функционированию, созданию и развитию информационных образовательных центров и систем. Устранение препятствий по эффективной реализации образовательных услуг с применением электронного обучения и дистанционных технологий на основе использования информационно-коммуникационных каналов. Формирование механизмов информирования о потенциальных возможностях профессионального саморазвития. Презентация лучшего педагогического опыта в СМИ
5	Учреждения профессионального образования – международные организации	Международное сотрудничество в сфере профессионального образования (гл. 14, ст. 105) [20]. Использование единого образовательного пространства для обеспечения профессиональной мобильности и транснационального сотрудничества [24, с. 31–32]. Создание конкурентных образовательных преимуществ России на международной арене [21; 28]. Расширение возможностей стран-партнеров для более эффективной координации внешней поддержки их национальных приоритетов [24, с. 4]	Модернизация системы ПОО как общероссийской инициативы по созданию эффективных инструментов взаимодействия в едином образовательном пространстве Установление и развитие связей между образовательными учреждениями и международными организациями Гармонизация результатов обучения в соответствии с международными требованиями Создание большого числа современных стандартизованных описаний квалификации и компетенций
6	Учреждения профессионального образования – научные и образовательные учреждения разных уровней	Обеспечение эффективного участия национальной системы образования в глобальном процессе развития образования [27]. Интеграция образовательной и научно-исследовательской деятельности в профессиональном образовании (гл. 8, ст. 72) [20]. Организация дополнительного профессионального образования (гл. 10, ст. 76) [20]	Развитие научных междисциплинарных исследований в области профессиональной педагогики и методики профессионального образования; Развитие моделей подготовки педагогических кадров для системы ПОО в учреждениях высшего образования; Реализация комплекса мер по совершенствованию профессиональной ориентации обучающихся; Расширение масштабов реализации программ дополнительного профессионального образования; Разработка современных педагогических технологий, форм, видов и методов обучения; Поддержка научной, предпринимательской и творческой активности молодежи

реформ социальной защиты в пользу сферы занятости населения. Важной проблемой остается оптимальное согласование и реализация интересов всех участников с учетом необходимости решения задач, рассчитанных на перспективу.

Проведенное короткое теоретическое исследование по теме «Многосторонние альянсы – современная тенденция развития профессионального образования» позволяет констатировать, что время многосторонних альянсов в профессиональном образовании только начинается, они являются одним из наиболее перспективных направлений интеграции образования и бизнеса. Новая форма сотрудничества обладает рядом качественных особенностей и характеризуется внутренней логикой. «Кооперация оказывает значительное влияние на развитие рынка труда, при этом субъекты партнерских отношений получают возможность компенсировать свои слабые стороны и создавать дополнительные конкурентные преимущества» [29, с. 1186]. И главное: в настоящее время многосторонние альянсы объективно можно отнести к современным тенденциям развития профессионального образования.

Подводя итог, подчеркнем необходимость проведения сравнительно-педагогических исследований, которые не только пополняют отечественную теорию и практику конструктивными идеями, современными концепциями, но и генерируют новые смыслы и ценностные ориентиры с целью обеспечения всей полноты имеющегося научного знания при модернизации национальной системы ПОО [30, с. 66]. Дальнейшие научные исследования следует направить на разработку механизмов интеграции бизнес-структур и профессионального образования, основанных на государственно-частном партнерстве, с координацией общей политики, укрепляющей доверие партнеров.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Пальчук М.И.** Современные ориентиры молодежной занятости // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2017. № 3(27). С. 29–38.

2. **Черных С.И.** Слово редактора // Профессиональное образование в современном мире, 2017. Т. 7, № 3. С. 1143.

3. **Organisation** for Economic Co-operation and Development (OECD) [Электронный ресурс].– URL: http://www.oecd.org/ (дата обращения: 29.10.2017).

4. **Фукуяма Ф.** Доверие: социальные добродетели и путь к процветанию / пер. с англ. Д. Павловой, В. Кирющенко, М. Колопотина. М.: АСТ, 2008. 730 с.

5. **Глоссарий** терминов Европейского Союза и Восточного партнерства / под ред. А. Адамянец; пер. с англ. К. Лядской. Мн, 2012. 296 с.

6. **Лунькин А.Н.** Развитие форм стратегического взаимодействия профессионального образования и бизнеса (институциональные и организационные аспекты). М.: ЦентрЛитНефтеГаз. 2010. 290 с.

7. **Ватагина М.В.** Обеспечение эффективного внедрения профессиональных стандартов на основе интеграционных процессов в науке, образовании и производстве в современной России // Профессиональное образование в современном мире, 2017. Т. 7. № 3. С. 1169–1178.

8. **Гриффин Р., Пастей М.** Международный бизнес / пер. с англ. под ред. А.Г. Медведева. СПб.: Питер, 2006. 1088 с.

9. **Зобов А.М.** Инновационная роль стратегических альянсов: международная практика и ситуация в России // Вестник РУДН. Серия: Экономика. 2012. № 5. С. 25–35.

10. **Janczak S.** Knowledge and Learning in Strategic Alliances: How to Learn with Cooperation // Problems and Perspectives in Management. 2008. Vol. 6, № 1. P. 39–47.

11. **Simonin B.L., Helleloid D.** Do Organizations Learn? An Empirical Test of Organizational Learning in International Strategic Alliances // Proceedings of Academy of Management, 1993. P. 222–226.

12. **Stata R.** Organizational Learning: The Key to Management Innovation // Sloan Management Review, 1996. Vol. 30, № 3. P. 63–74.

13. **Tsang E.W.K.** Preliminary Typology of Learning in International Strategic Alliances // Journal of World Business, 1999. Vol. 34(3). P. 211–229.

14. **Королева Е.В.** Стратегические альянсы: зарубежный опыт и российские особенности // Российский внешнеэкономический вестник. 2009. № 5. С. 3–13.

15. **Краснова Г.А., Полушкина Е.А.** Образовательные альянсы Европейского Союза и Евразийского экономического Союза: состояние и перспективы расширения // Экономика науки. 2015. Т. 1, № 3. С. 198–210.

16. **Пальчук М.** Многосторонние альянсы и развитие социального партнерства в сфере подготовки производственного персонала // Освіта для сучасності = Edukacjadlawspółczesności: зб. наук. праць: у 2 т. К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова. 2015. С. 389–397.

17. **Лукацкий М. А.** Об одной исследовательской инициативе Института теории и истории педагогики Российской Академии // Научные исследования в образовании. 2014. № 10. С. 7–16.

18. **Трудовой** кодекс Российской Федерации от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 29.07.2017) (с изм. и доп., вступ. в силу 01.10.2017) [Электронный ресурс].– URL: www.consultant.ru (дата обращения: 13.11.2017).

19. **Ефимов Ю. Г.** Тенденции глобализации и угрозы национальным безопасностям // Правовое регулирование отдельных сфер жизни общества в свете европейской интеграции: проблемы теории и практики: сб. науч. тр. Междунар. науч.-практ. конф. Пятигорск: РИА-КМВ. 2011. С. 48–55.

20. **Федеральный** закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (ред. с изм. и доп., вступ. в силу 01.05.2017) [Электронный ресурс].– URL: https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html (дата обращения: 18.11.2017).

21. **Государственная** программа Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы, утвержденная постановлением Правительства Российской Федерации от 15 апреля 2014 года № 295 (ред. от 31.03.2017) [Электронный ресурс].– URL: http://bolplotds.ucoz.net/FEDERAL/gos_programma_razvitija_obrazovanija.pdf (дата обращения: 18.11.2017).

22. **Федеральная** служба по труду и занятости [Электронный ресурс].– URL: https://www.rostrud.ru/rostrud/deyatelnost/polozhenie-o-rostrude.php (дата обращения: 18.11.2017).

23. **Российский** союз промышленников и предпринимателей. Комитет по профессиональному обучению и профессиональным квалификациям [Электронный ресурс].– URL: http://рспп.рф/cc/status/29 (дата обращения: 18.11.2017).

24. «**Туринский** процесс 2016–17» [Электронный ресурс]. / Европейский фонд образования, 2016. 34 с.– URL: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/03/Ruk_po-podgotovke-doklada_2016.pdf (дата обращения: 23.05.2017).

25. **Национальное** агентство развития квалификаций [Электронный ресурс].– URL: http://nark.ru/ (дата обращения: 18.11.2017).

26. **Федерация** независимых профсоюзов России [Электронный ресурс].– URL: http://www.fnpr.ru/n/249/6183.html (дата обращения: 18.11.2017).

27. **Агентство** стратегических инициатив [Электронный ресурс].– URL: http://asi.ru/ (дата обращения: 18.11.2017).

28. **Союз** «Агентство развития профессиональных сообществ и рабочих кадров «Молодые профессионалы (Ворлдскиллс Россия)» [Электронный ресурс].– URL: http://worldskills.ru/ (дата обращения: 18.11.2017).

29. **Пальчук М. И.** Тенденции развития систем профессиональной подготовки производственного персонала в странах Европейского Союза // Профессиональное образование в современном мире, 2017. Т. 7, № 3. С. 1186–1195.

30. **Пальчук М. И.** Генезис сравнительной профессиональной педагогики как философская категория // Известия Российской академии образования. 2017. № 2(42). С. 59–67.

REFERENCES

1. **Palchuk M. I.** [Landmarks of youth employment]. *Professional education in Russia and abroad*, 2017, no. 3 (27). pp. 29–38. (In Russian).

2. **Chernykh S. I.** [Editor's intro]. *Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7, no. 3. pp. 1143. (In Russian).

3. [**Organisation** for Economic Co-operation and Development (OECD)]. Available at: http://www.oecd.org/ (accessed October 29, 2017). (In Russian).

4. **Fukuyama F.** [Trust: social attributes and way to prosperity]. Moscow, AST Press, 2008. 730 p. (In Russian).

5. [**Glossary** of EU notions and Eastern partnership]. Ed. A. Adamyanets Minsk, 2012. 296 p. (In Russian).

6. **Lunkin A. N.** [Development of strategic partnership between professional education and business (institutional and organizational aspects)]. Moscow: TsentrLitNefteGaz Publ. 2010. 290 pp. (In Russian).

7. **Vatagina M. V.** [Effective applying of professional standards on the basis of integrative processes in science, education and industry of Russia]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 3. pp. 1169–1178. (In Russian).

8. **Griffin R., Pastey M.** [International business. Ed. 4]. St. Petersburg: Piter Publ., 2006. 1088 pp. (In Russian).

9. **Zobov A. M.** [Innovative role of strategic alliances: international practice and situation in Russia]. *Bulletin of RUDN University*, 2012, no. 5. pp. 25–35. (In Russian).

10. **Janczak S.** [Knowledge and Learning in Strategic Alliances: How to Learn with Cooperation]. *Problems and Perspectives in Management*, 2008, vol. 6, no.1. pp. 39–47. (In English)

11. **Simonin B. L., Helleloid D.** [Do Organizations Learn? An Empirical Test of Organizational Learning in International Strategic Alliances]. Proceedings of Academy of Management, 1993. pp. 222–226. (In English)

12. **Stata R.** [Organizational Learning: The Key to Management Innovation]. *Sloan Management Review*, 1996, vol. 30, no. 3. pp. 63–74. (In English)

13. **Tsang E.W.K.** [Preliminary Typology of Learning in International Strategic Alliances]. *Journal of World Business*, 1999, vol. 34 (3), pp. 211–229. (In English)

14. **Koroleva E.V.** [Strategic alliances: international experience and national peculiarities]. *Russian Economic Bulletin*, 2009, no. 5. pp. 3–13. (In Russian)

15. **Krasnova G.A., Polushkina E.A.** [Education alliances of EU and Eurasian Union: situation and outlooks]. *Economy of science*, 2015, vol. 1, no 3. pp. 198–210. (In Russian)

16. **Palchuk M.** [Versatile allainaces and development of social partnership in the sphere of staff training. Education in current situation]. Kyiv: M.P. Dragomanova NPU Press Publ., 2015. pp. 389–397.

17. **Lukatskiy M.A.** [On a research initiative of the Institute of Historic Theory and Pedagogics of Russian Academy]. *Research in education*, 2014, no. 10. pp. 7–16. (In Russian)

18. [**Labour** Code no. 197-FZ of the Russian Federation of December 30, 2001 amended on October 1, 2017]. Available at: www.consultant.ru/ (accessed November 13, 2017).

19. **Efimov Iu. G.** [Tendencies of globalization and threatens to the national safety]. Proceedings of Internat. sci. conf «Labour regulations of specific areas of society life in the context of European integration: the problems of theory and practice». Pyatigorsk: RIA-KMV Publ., 2011. pp. 48–55. (In Russian)

20. [**Federal** Law no. 273-FZ of December 29, 2012 «On education in Russia» amended on May 1, 2017]. Available at: https://dokumenty24.ru/zakony-rf/zakon-ob-obrazovanii-v-rf.html (accessed November 18, 2017). (In Russian)

21. [**Federal** program «Development of Education» in 2013–2020 endorsed by Governmental Decree no. 295 of April 15, 2014)]. Available at: http://bolplotds. ucoz.net/FEDERAL/gos_programma_razvitija_obrazovanija.pdf (accessed November 18, 2017)

22. [**The Federal** service for labour and employment]. Available at: https://www.rostrud.ru/rostrud/deyatelnost/polozhenie-o-rostrude.php (accessed November 18, 2017).

23. [**Russian** Union of industrial workers and business men]. Committee ofn vocational training and professional qualifications. Available at: http://рспп.рф/cc/status/29 (accessed November 18, 2017).

24. [**Turino** process 2016–2017]. European Foundation of Education, 2016. 34 p. Available at: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2016/03/Ruk_po-podgotovke-doklada_2016.pdf (accessed May 23, 2017). (In Russian)

25. [**National** Agency of qualification development]. Available at: http://nark.ru/ (accessed November 18, 2017) (In Russian)

26. [**The Federation** of independent trade unions of Russia]. Available at: http://www.fnpr.ru/n/249/6183.html (accessed November 18, 2017). (In Russian)

27. [**The Agency** for strategic initiatives]. Available at: http://asi.ru/ (accessed November 18, 2017).

28. [**Union** «Agency for Professional Communities and Staff Development "Young professionals (Worldskills of Russia)"»]. Available at: http://worldskills.ru/ (accessed November 18, 2017)

29. **Palchuk M.I.** [Genesis of comparative professional Pedagogics as a philosophic category]. *Bulletin of Russian Academy of Education*, 2017, no. 2 (42). pp. 59–67. (In Russian)

30. **Palchuk M.I.** [Tendencies of professional staff training development in the European countries]. *Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7, no. 3. pp. 1186–1195. (In Russian)

Информация об авторе

Пальчук Марина Ивановна – доктор педагогических наук, доцент кафедры психологии и педагогики Крымского республиканского института постдипломного педагогического образования, директор Романовского колледжа индустрии гостеприимства (295000, г. Симферополь, ул. Дыбенко, д. 14; e-mail: mipalchuk@gmail.com).

Принято редакцией: 28.09.2017

Information about the author

Marina I. Palchuk – Doctor of Pedagogical Sc., Associate professor at the Chair of Psychology and Pedagogics at Crimean Institute of Post-Graduate Pedagogical Education, director of Romanov's College of Hospitality (14 Dybenko Str., Simferopol, 295000; e-mail: mipalchuk@gmail.com).

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1427–1432
DOI: 10.15372/PEMW20170412
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1427–1432
DOI: 10.15372/PEMW20170412
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

УПРАВЛЕНЧЕСКИЕ РЕШЕНИЯ ВУЗА ДЛЯ РАЗВИТИЯ МЕЖСЕКТОРНОГО СОЦИАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА В УСЛОВИЯХ РЕАЛИЗАЦИИ МОДЕЛИ ОПОРНОГО (ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКОГО) УНИВЕРСИТЕТА

ADMINISTRATIVE DECISIONS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTION FOR DEVELOPMENT OF MULTI SECTOR PARTNERSHIP IN CONDITIONS OF IMPLEMENTATION OF THE FLAGSHIP (ENTREPRENEURIAL) UNIVERSITY MODEL

УДК 02.41.41

DOI: 10.15372/PEMW20170412

Л. А. Оверчук

Новосибирский государственный технический университет, Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: luovernstu@corp.nstu.ru

Аннотация. *Деятельность вузов как унитарных некоммерческих организаций, созданных для осуществления научных, образовательных и культурных функций, сегодня в России дополняется новой миссией – трансфером научных знаний и технологий в сферу реальной экономики конкретных регионов. Наряду с федеральными и научно-исследовательскими вузами создаются новые типы университетов – опорные региональные вузы (Flagship Universities), призванные отвечать на запросы местного сообщества в целях социально-экономического регионального развития. Важнейшими задачами для них являются создание инновационной образовательной среды в вузе с развитием различных форм социального и образовательного партнерства и управление образовательным пространством через расширение взаимодействия социальных, общественных и экономических институтов. В отличие от классической модели исследовательского университета В. Гумбольдта, предполагающей, что основная цель университета – получение нового научного знания, модель предпринимательского университета, с точки зрения Б. Кларка («Entrepreneurial University», 1998), отражает новую функцию университета: выполнять конкретные запросы бизнеса и государства, и включает в себя три важных элемента: «риск» принятия новых практик (таких как трансфер технологий, диверсификация источников финансирования, стимулирование научной деятельности и т.д.); «инновации как основа предпринимательской деятельности»; «предпринимательская культура». В связи с переходом на новую модель развития университета, основанную на взаимодействии с региональным*

Overchuk, L.A.

Novosibirsk State Technical University, Novosibirsk, Russian Federation, e-mail: luovernstu@corp.nstu.ru

Abstract. *Activity of higher education institutions in Russia as the unitary non-profit organizations created for implementation of scientific, educational and cultural functions is supplemented with a new mission today – a transfer of scientific knowledge and technologies to the sphere of regional economy. Along with Federal and Research higher education institutions, new types of the universities – Flagship Universities are designed to respond to the requests of local community for social and economic regional development. The major tasks for them are creation of the innovative educational environment with development of various forms of social and educational partnership, and operation of educational space through expansion of interaction with social, public and economic institutes. Unlike the classical university model of V. Humboldt, assuming that a main objective of the university – obtaining new scientific knowledge, the model of the enterprise university, from the point of view of B. Clark ("Entrepreneurial university", 1998), reflects new function of the university: to carry out concrete inquiries of business and the state, and includes three important elements: "Risk" of new practice acceptance (such as technologies transfer, diversification of finance sources, stimulation of scientific activity, etc.); "Innovations as basis of business activity"; "Enterprise culture". Due to the transition to the new university model which is based on interaction with regional community, there are changes in administrative system, providing that external partner relations are extended for the solution of social and economic problems of the region.*

сообществом, изменяется система управления, расширяются внешние партнерские связи вуза для решения социально-экономических проблем региона.

Ключевые слова: *социальное партнерство, опорный региональный университет, взаимодействие с региональным сообществом.*

Для цитаты: *Оверчук Л. А.* Управленческие решения вуза для развития межсекторного социального партнерства в условиях реализации модели опорного (предпринимательского) университета // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1427–1432.
DOI: 10.15372/PEMW20170412

Keywords: *social partnership, Flagship University, interaction with regional community.*

For quote: *Overchuk L. A.* [Administrative decisions of higher education institution for development of multi sector partnership in conditions of implementation of the flagship (entrepreneurial) university model]. *Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7, no 4. pp. 1427–1432 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170412

Введение. Проблема улучшения социального благополучия и повышения качества жизни населения путем формирования и развития межсекторного социального партнерства для решения проблем местного сообщества приобретает все большую актуальность в современных экономических условиях. Государственно-частное партнерство, основанное на принципах соуправления, широко применяется в зарубежных странах [1, с. 184]. В России практика применения государственно-частного партнерства в сфере социальной инфраструктуры и развития территорий широко реализуется в совместных проектах власти и бизнеса по строительству жилья, автомагистралей и в области ЖКХ, однако наблюдается заметное отставание представленных проектов в области услуг [2, с. 47]. Одной из проблем взаимодействия является то, что институты, выполняющие социальные функции, не стремятся выходить за рамки своей деятельности, и, как правило, не во всех регионах созданы нормативно-правовые условия для осуществления различных форм социального партнерства. Тем не менее в условиях интенсификации инновационного и социального развития регионов объединяются усилия основных движущих сил: муниципальных образований как органов власти, бизнес- и промышленных структур, научных организаций. Крупные вузы разрабатывают программы стратегического развития с учетом потребностей развития ключевых отраслей регионов и местного сообщества. В связи с этим развиваются действующие партнерские связи вуза и коммерческих организаций, в том числе работодателей, а также возникают новые договоры с партнерами из различных секторов экономики. Поиск эффективных механизмов социального партнерства является ключевой задачей для развития высшего образования в связи с его модернизацией (институциональной реорганизацией в рамках концепции инновационного развития университета) и выполнением новой социальной функции трансфера знаний («третьей миссии»).

Постановка проблемы. В процессе организационной трансформации университетов возникают новые формы социального партнерства с участием региональных научных и образовательных структур. Целью данной статьи является исследование новых форм управленческих решений университета для расширения внешнего сотрудничества вузов в виде межсекторных социальных партнерств, позволяющих решать задачи социально-экономического развития региона. В качестве примера для анализа институциональных стратегий вуза был взят НГТУ как университет, активно развивающий с 2017 г. взаимодействие с внешними партнерами в связи с выполнением программы опорного регионального университета. Исследовательской базой для анализа является концепция предпринимательского университета Б. Кларка. При анализе ведущих предпринимательских университетов Б. Кларк определил пять эффективных направлений трансформации: «усиление управленческого потенциала», где руководство максимально стремится к коммерциализации знаний; «расширение периферии», то есть усиление «внешней» деятельности университета; «диверсификацию финансовой базы» с сохранением автономии университета как необходимого условия инноваций; «рост научного потенциала», выражающийся в создании предпринимательской среды и усилении коммерческой эффективности от наукоемких продуктов; «формирование предпринимательской культуры», где все структуры университета нацелены на выполнение общей стратегии

[3, с. 22]. Данные дескрипторы вполне применимы к анализу предпринимательской деятельности в российских вузах.

Методология исследования. Результаты. Чаще всего под термином межсекторного социального партнерства понимается установление конструктивных партнерских отношений между институциональными единицами, принадлежащими к различным секторам экономики: государственному, частному и добровольно-общественному [4, с. 104]. В работах российских исследователей этот термин встречается с начала 2000-х гг., однако прослеживается сходство термина с близкими понятиями: многостороннее сотрудничество, государственно-общественное управление, государственно-частное партнерство. В зарубежных исследованиях встречаются термины «cross-Sector Partnership», «multi-Sector Partnership» (межсекторное/мультисекторное партнерство), которые связывают с развитием общественной, публичной политики, а не чисто «государственной».

В целом принципы социального партнерства для сферы труда изложены в документах Международной организации труда (МОТ), законодательных актах различных государств. В большинстве конвенций и соглашений, которые разработал Совет Европы, излагаются различные аспекты социального партнерства, начиная с принятия Всеобщей декларации прав человека, где фиксируются социальные права на труд, на заключение коллективных договоров работодателей и трудящихся, на социальную защиту и профессиональную подготовку, право на охрану здоровья и др. Россия, являясь членом Совета Европы (с 1996 г.), приводит нормативное законодательство в соответствие с международными обязательствами. По определению экспертов Международной организации труда, социальное партнерство является «механизмом, посредством которого предприниматели, представители трудящихся и правительства разрабатывают комплекс согласованных многосторонних действий для решения всех важнейших вопросов экономической и социальной политики в национальном масштабе путем поиска компромиссов» [2, с. 43]. Как принцип социальное партнерство является новой парадигмой открытого общества, базирующейся на социальных взаимодействиях, целью которых является консолидация общества [5, с. 15].

Основой для расширения социального взаимодействия в условиях трансформации университета являются новые идеологические отношения, призванные решать проблемы капитализации знаний в связи с переходом к обществу знаний и современного инновационного развития обществ. Теоретическими основаниями модернизации системы образования служат концепции предпринимательского университета Б. Кларка, академического капитализма Ш. Слотера, модели «тройной спирали» И. Ицковица, Л. Лейдесдорфа, в которых, в отличие от модели исследовательского университета В. Гумбольдта, опирающейся на ценность научного познания, рассматривается экономическая эффективность научного и технологического знания. С этой точки зрения университет призван отвечать на запросы общества, расширяя внешние функции с целью коммерциализации знаний и участия в развитии регионов. Развитие межсекторного социального партнерства содействует выполнению данных функций, и принятие Федерального закона «О государственно-частном партнерстве и муниципально-частном партнерстве в Российской Федерации» (от 2016 г.) позволяет создавать экономически выгодные связи между социальными институтами и бизнес-сообществами [6].

Современное развитие партнерских отношений в сфере труда, особенно в межсекторном сотрудничестве, доказывает, что совмещение ресурсов партнеров способно оказывать интегративные воздействие на население, приводить к снижению издержек и оптимизировать социальную активность государственных, общественных и бизнес-структур [7]. Примером реализации многочисленных (более 50) проектов межсекторного социального партнерства является Программа фонда «Устойчивое развитие» [8]. Программы фонда как некоммерческой организации ставят своей целью помочь власти, населению и бизнесу в регионах объединить ресурсы для развития своих местных сообществ. Все чаще некоммерческие организации выступают в роли акторов социального партнерства в сфере образования, взаимодействуя через систему государственно-общественного управления, которая представляет собой взаимодействие в управлении образованием различных субъектов государства (органов государственной власти, руководства образовательных организаций) и общественных организаций, заинтересованных в развитии образования.

Процедура создания договоренностей в социальном партнерстве требует привлечения организационных ресурсов и поиска наилучших социальных технологий для развития продуктивного взаимодействия. Рассмотрим особенности создания социальных партнерств в рамках деятельности

вуза на примере внедрения программы опорного регионального университета в Новосибирском государственном техническом университете (НГТУ). Роль НГТУ в развитии Новосибирской области и Сибирского федерального округа обусловлена вкладом университета в подготовку высокопрофессиональных кадров для ведущих отраслей экономики, проведением научных исследований, актуальных для высокотехнологичных производств и содействием росту конкурентоспособности действующих предприятий региона. Приоритетные направления подготовки, по которым вузу предоставляется бюджетное финансирование: авиационная и ракетно-космическая техника, оружие и системы вооружения, электро- и теплоэнергетика, машиностроение, физико-технические науки, нанотехнологии, химические технологии и технологии материалов. В рамках научной деятельности НГТУ проводит фундаментальные и прикладные исследования по многим приоритетным направлениям развития науки, технологий и техники РФ, утвержденным Указом Президента РФ (от 07.07.2011 г). В числе 22 российских вузов НГТУ стал победителем конкурса программы Министерства образования и науки РФ по созданию опорных вузов. Данные условия деятельности вуза предполагают широкое участие различных партнеров, в том числе из разных секторов экономики в совместных проектах и образовательных программах.

Программа развития НГТУ как опорного университета на 2017–2021 гг. позволила войти в группу из восьми университетов, которым выделялось федеральное финансирование для реализации своих программ. Основой программы являются блоки мероприятий по 6 направлениям развития вуза в контексте современных тенденций развития образования и региона, а также 5 стратегических проектов, ориентированных на региональное развитие. Направления деятельности НГТУ в рамках данной программы нацелены на модернизацию и развитие образовательной деятельности, научно-исследовательской деятельности, кадрового потенциала, системы управления университетом, материально-технической базы, социально-культурной инфраструктуры, местных сообществ, городской и региональной среды. Реализация программы и проектов, как предполагается, внесет существенный вклад в развитие региона и расширит интеграцию вуза в местное сообщество. Выполнение четырех проектов, где НГТУ определяется как «центр аддитивных технологий, интеллектуальной энергетики и электротехники», «вуз-интегратор в экосистеме инноваций региона», «интеграционный вуз для подготовки кадров авиационной и ракетно-космической отрасли региона», «коворкинг-среда управления талантами и молодежными инициативами в регионе» напрямую зависит от эффективного решения задач, поставленных в пятом проекте,– «управленческие трансформации», где планируется создание системы управления опорным университетом на основе модели взаимодействия с региональным сообществом, партнерских отношений с ключевыми стейкхолдерами для решения масштабных научно-технических задач развития и реиндустрилазации экономики региона [9, с. 64–86].

Поставленные задачи требуют как минимум расширения социального партнерства НГТУ с органами власти и местного самоуправления, системообразующими предприятиями региона, малым и средним бизнесом, общественными организациями. Помимо этого, обязательными компонентами программы развития университета является трансформация организационной модели и структуры университета. Несомненно, необходимо проводить согласование всех стратегических целей и задач развития университета и региональных партнеров, что достигается посредством участия внешнего (публичного) элемента управления в структуре вуза в виде наблюдательного Совета. Во внутренней структуре университета осуществляется реорганизация органов управления научной деятельностью: создается и должен полноценно функционировать Проектный офис (в тесном взаимодействии с Проектным офисом Правительства Новосибирской области), поддерживающий систему проектно-ориентированной среды управления в вузе; образуются научно-образовательные консорциумы, интегрированные в образовательный процесс и предназначенные для выполнения крупных сетевых или междисциплинарных проектов в регионе, включая кластеры. Сотрудничество НГТУ с ведущими вузами макрорегиона и НСО, научно-исследовательскими институтами СО РАН, технопарком Новосибирского академгородка и крупнейшими городскими предприятиями и компаниями создают основу для развития научно-исследовательской и инновационной деятельности студентов и сотрудников, привлекая ресурсы партнерских организаций в процессе интеграции. Внедрение проектного управления влечет за собой модернизацию структурных подразделений, включая информационную систему вуза. Для расширения связей с научными организациями и при-

влечения представителей предприятий и организаций к разработке и реализации образовательных программ усиливается роль брендирования и репутационного капитала вуза. В НГТУ для решения этих задач создается многофункциональный медиацентр. Внедрение проектного управления в вузе и создание системы проектно-ориентированного обучения позволит сформировать у обучающихся актуальные компетенции, отвечающие потребностям региональных отраслевых предприятий.

Выводы. Оценивая опыт первых месяцев внедрения Программы развития, следует отметить следующее: резко возросшие объемы совместных научно-исследовательских и проектных работ как внутри вуза, так и в масштабах города и региона; то, что в Программе опорного вуза заложены основы для реализации всех направлений деятельности, соответствующих модели предпринимательского университета, описанной в виде приведенных выше дескрипторов Б. Кларка; принимаются новые управленческие решения для развития опорного регионального вуза, в которых четко прослеживается предпринимательский вектор. Кроме того, можно предположить, что усилия управленческих структур вуза по поиску эффективных средств для роста научного потенциала и «расширения периферии» приведут к диверсификации финансовой базы с увеличением доходной базы университета и позволят построить новые отношения, основанные на корпоративной этике, формирующей предпринимательскую культуру в академической среде. В настоящее время существующие противоречия в развитии системы межсекторного социального партнерства заключаются в разнонаправленности интересов участников, и, как следствие, в поиске согласованности проектов с основной деятельностью каждого партнера, обладающей признаками нормативности и ценности. Наблюдаются различия в мотивированности деятельности различных партнеров: наивысшей ценностью для академического сообщества является интеллектуальная репутация, тогда как для представителей бизнес-сообщества – это прибыль [10, с. 58].

Следует отметить, чтонеобходимо дальнейшее исследование влияния новых видов деятельности вуза, связанных с расширением внешнего взаимодействия в регионе, поскольку опора на частный бизнес, который неравномерно развивается в различных регионах, может привести к различным ограничениям, в частности сокращению автономии и академических свобод в университете, снижению уровня исследований в области фундаментальных и гуманитарных наук. Аксиологические трансформации в образовании без учета социокультурных традиций российского общества ставят под угрозу формирование идентичности университета как социального института, поэтому требуются качественно новые организационные подходы с сохранением «аксиологической шкалы» национальной системы образования, в том числе представленной отдельными регионами [11, с. 972].

Вуз претерпевает значительные изменения, чтобы стать предпринимательским университетом, вступает в разнообразные и тесные отношения: университет – государство – бизнес, принимая роль инициатора инноваций на национальном и региональном уровнях. Немаловажна роль третьей стороны – органов власти, обеспечивающих законодательные и финансовые основы для инвестиционного участия бизнес-структур в научных исследованиях и трансфере нового знания, поддерживающих идею социальной ответственности институтов в создании инноваций как формы превращения знаний в благосостояние и основного источника экономического развития общества.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Evelyne de Leeuw**. Intersectoral action, Policy and governance in European healthy cities // Journal of the WHO Regional Office for Europe. Public Health Panorama. 2015. Vol. 1, Issue 2. P. 183–204.

2. **Модель И. М., Модель Б. С.** Социальное партнерство в России // Социс. Социологические исследования. 2000. № 9. С. 42–49.

3. **Кларк Б. Р**. Создание предпринимательских университетов: организационные направления трансформации / пер. с англ. А. Смирнова. М.: Изд. дом гос. ун-та Высшей школы экономики, 2011, 240 с.

4. **Ясницкая А.С., Роднянский Д. В.** Межсекторное взаимодействие и его роль в развитии регионов России // Вестник экономики, права и социологии, 2013. № 2. С. 104–106.

5. **Виноградова Н.Л**. Социальное взаимодействие как объект философского анализа: автореф. дис. … канд. филос. наук. М., 2009. 24 с.

6. **Shandrik V.** Interaction between Partnership Sectors at creation the Public Private Partnership // Journal of Public Administration, Finance and Law. 2013. Issue 4. P. 76–83.

7. **Программы** фонда [Электронный ресурс] [Сайт Фонда «Устойчивое развитие»].– URL: http://fund-sd.ru/programs/index.htm (дата обращения: 16.10.2017).

8. **Программа** развития НГТУ на период 2017–2021 гг. [Электронный ресурс] [Сайт НГТУ].– URL: www.nstu.ru/static_files/51386/file/NSTU_development_program_30_08–1.pdf (дата обращения: 06.10.2017).

9. **Аблажей А.М., Абрамова М.А., Головко Н.В**. Модель исследовательского университета и тенденции развития региональных вузов в Сибири. Новосибирск: Манускрипт, 2014. 305 с.

10. **Кудашов В.И., Черных С.И., Якушко М.П., Рахинский Д.В**. Аксиологические трансформации в глобальном образовании как следствие информационных технологий // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 2. С. 968–975.

REFERENCES

1. **Evelyne de Leeuw.** [Intersectoral action, Policy and governance in European healthy cities]. *Journal of the WHO Regional Office for Europe. Public Health Panorama*, 2015, vol. 1, Issue 2, pp. 183–204 (In English)

2. **Model I.M., Model B.C.** [Social partnership in Russia]. *Sociological researches*, 2000, no. 9, pp. 42–49 (In Russian)

3. **Clark B.R.** [Creating Entrepreneurial Universities: Organizational Pathways of Transformation]. Moscow: State University Higher school of Economics Publishing House Publ., 2011, 240 pp. (In Russian)

4. **Yasnitskaya A.S., Rodnyansky D.V.** [Intersectoral interaction and its role in development of re-gions of Russia]. *Bulletin of economy, the law and sociology*, 2013, no. 2, pp. 104–106 (In Russian)

5. **Vinogradova N.L.** [Social interaction as subject of the philosophical analysis]: Autoref. … Diss. of cand. ped. science. Moscow, 24 pp. (In Russian)

6. **Federal** law «On public-private partnership and municipal-private partnership in the Russian Federa-tion». Available at: http://pravo.gov.ru/proxy/ips/?docbody=&nd=102376338 (accessed 27.07.2017).

7. **Shandrik V.** [Interaction between Partnership Sectors at creation the Public Private Partnership]. *Journal of Public Administration, Finance and Law*, 2013, issue 4, pp. 76–83 (In English)

8. [**Fund** Programmes]. Website of Sustainable development Fund. Available at: http://fund-sd.ru/programs/index.htm (accessed 27.07.2017).

9. [**The program** of development of NSTU for 2017–2021]. Website of NSTU. Available at: www.nstu.ru/static_files/51386/file/NSTU_development_program_30_08–1.pdf (accessed 27.07.2017).

10. **Ablazhey A.M., Abramov M.A., Golovko N.V.** [Model of the research university and a tendency of development of regional higher education institutions in Siberia]. Novosibirsk: Manuscript Publ., 2014, 305 pp. (In Russian)

11. **Kudashov V.I., Chernykh S.I., Yakushko M.P., Rakhinsky D.V.** [Axiological transformation in global education as a consequence of information technologies]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no. 2, pp. 968–975 (In Russian)

Информация об авторе

Оверчук Людмила Анатольевна – ст. преподаватель кафедры международных отношений и регионоведения, Новосибирский государственный технический университет (г. Новосибирск, пр-т К. Маркса, 20, e-mail: luovernstu@ngs.ru)

Принята редакцией 10.11.2017

Information about the author

Lyudmila A. Overchuk – Senior Teacher of the Chair of International Relations and Region Studies at Novosibirsk State Technical University (20 K. Marx Av, Novosibirsk, e-mail: luovernstu@ngs.ru)

Received November 10, 2017

II. ПЕДАГОГИКА

II. PEDAGOGICS

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПОСТРОЕНИЯ ОБУЧЕНИЯ

PSYCHO-PEDAGOGICAL CONDITIONS FOR CONSTRUCTION TRAINING

УДК 377

DOI:10.15372/DEMW20170413

И. И. Бузуев, Н. Г. Яговкин, Е. В. Алекина

ФГБОУ «Самарский государственный технический университет», Самара, Российская Федерация, e-mail: bjd@list.ru

Аннотация. *В работе рассмотрены признаки и характеристики педагогической технологии на основе психолого-педагогических аспектов. Определены основные задачи проектирования педагогической технологии, такие как постановка диагностических целей обучения; планирование последовательности технологических операций учебного процесса; разработка критериев оценки качества учебного процесса; управление познавательной деятельностью через определенные регулируемые параметры. Приведены описание модели педагогической системы и условия ее формирования. Процесс формирования происходит в три этапа: этап анализа системы, этап синтеза модели, этап проверки адекватности модели и системы. Рассмотренные теоретические положения легли в основу педагогических систем, используемых при изучении курса «Безопасность жизнедеятельности» в СамГТУ и обучении правилам и нормам охраны труда в послевузовском образовании.*

Ключевые слова: *обучение, управление, педагогическая система, модель*

Для цитаты: *Бузуев И. И., Яговкин Н. Г., Алекина Е. В.* Психолого-педагогические условия построения обучения // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1433–1438.
DOI:10.15372/DEMW20170413

Buzuev, I.I., Iagovkin, N.G, Alekina, E.V.

Samara State Technical University, Samara, the Russian Federation, e-mail: bjd@list.ru

Abstract: *The paper explores pedagogical technologies characteristics and features on the basis of psycho-pedagogical aspects. The article defines the main tasks of pedagogical technologies design, such as the diagnostic learning goals formulation; the educational process technological operations sequence planning; the educational process quality criteria development; and the cognitive activity control throughout the certain adjustable parameters. The authors describe educational system model and its conditions. The formation process takes place in three stages: the system analysis stage; the model synthesis stage; the model and the system adequacy validation phase. The theoretical principles formulate the basis of the pedagogical systems used in "Life Safety" course at Samara State Technical University and the post-graduate education safety of labor rules and norms teaching.*

Key words: *education, management, pedagogical system, model.*

For quote: *Buzuev I. I., Iagovkin N.G, Alekina E. V.* [Psycho-pedagogical conditions for construction training]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1433–1438 (in Russ).
DOI:10.15372/DEMW20170413

Введение. Эффективность обучения обеспечивается его системным характером. Последний обычно имеет место при использовании педагогической системы на базе педагогической технологии.

Анализ научно-педагогической литературы показал, что понятие «педагогическая технология» у многих авторов трактуется по-разному. Приведем некоторые определения педагогической технологии [1–7]:

– совокупность приемов, применяемых в каком-либо деле, мастерстве, искусстве;

– совокупность психолого-педагогических установок, определяющих специальный набор и компоновку форм, методов, способов, приемов обучения, воспитательных средств; она есть организационно-методический инструментарий педагогического процесса;

– содержательная техника учебного процесса;

– описание процесса достижения планируемых результатов обучения;

– искусство, мастерство, умение, совокупность методов обработки, изменения состояния;

– составная процессуальная часть дидактической системы;

– системный метод создания, применения и определения всего процесса преподавания и усвоения знаний с учетом технических и человеческих ресурсов и их взаимодействия, ставящий своей задачей оптимизацию форм образования (ЮНЕСКО);

– системная совокупность и порядок функционирования всех личностных, инструментальных и методологических средств, используемых для достижения педагогических целей.

Используя приведенные определения, можно выделить наиболее существенные признаки и характеристики педагогической технологии:

– разрабатывается под конкретный педагогический замысел, в основу которого положены определенные методологическая, дидактическая, психологическая, философская составляющие;

– цепочка составляющих ее действий, операций и связей реализуется в полном соответствии с принятыми целевыми установками и конкретными ожидаемыми результатами;

– предусматривает взаимосвязанную деятельность педагога и обучающегося с учетом возможностей индивидуализации и дифференциации обучения, и использование технических, в том числе компьютерных, средств обучения;

– разрабатывается и реализуется как решение многокритериальной задачи с получением максимальных планируемых результатов при минимуме затрачиваемых на это трудовых ресурсов;

– планируются с учетом того, что может обеспечить достижение намеченных результатов;

– включает в себя диагностические (дидактические, психологические, социометрические и др.) процедуры, содержащие критерии, показатели и инструментарии;

– предусматривает измерения результатов деятельности субъектов педагогического процесса.

В соответствии с перечисленными признаками можно выделить следующие задачи проектирования педагогической технологии:

1) постановку диагностических целей обучения;
2) планирование последовательности технологических операций учебного процесса;
3) разработку критериев оценки качества учебного процесса;
4) управление познавательной деятельностью через определенные регулируемые параметры.

Управление рассматривается в теории педагогических систем как средство увеличения гибкости ее работы. Оно создается для обслуживания процессов, происходящих в системе. Эффективность управления зависит от точности выполнения поставленных задач, скорости принятия решений для внесения коррекции в случае их отклонения от намеченного плана, а также изменения целей и параметров педагогической системы при возникновении изменений в окружающей среде (рис. 1).

В процессе управления педагогической технологией необходимо контролировать потоки информации, поступающие на вход и выход, что будет в значительной мере определять эффективность работы педагогической технологии. Кроме того, важно установить, в каких точках системы необходимо осуществлять контроль за наиболее существенными и критическими этапами педагогической деятельности, который должен быть использован главным образом для того, чтобы проанализировать и оценить работу, структуру и организацию отдельных частей системы. Наилучший подход при решении данной задачи заключается в подробном рассмотрении существенных отклонений в работе.

Рис. 1. Модель педагогической системы

Управление, осуществляемое в кибернетических системах, представляет собой принятие решений по изменению педагогических систем на основе принятых ранее решений и оценке их результата на выходе системы, при этом полученная информация повторно поступает на ее вход. В процессе управления происходит пересмотр ее целей и даже структуры самой системы.

Функция сравнения выхода с критерием управления называется обратной связью, ее целью является контроль, представляющий собой состояние системы, при котором она находится под наблюдением. Обратная связь «вмешивается» в систему. Вмешательство определяется как средство, изменяющее существующее состояние путем возбуждения силы, которая позволяет это сделать.

Необходимость в обратной связи возникает в связи с тем, что входы открытых систем, подвержены изменениям, поэтому возникновение ошибок неизбежно, и чем больше запаздывание во времени между воздействием на входе системы и реакцией на это воздействие на ее выходе, тем выше нестабильность всей системы в целом. Особенностью обратной связи является то, что при несогласованности корректирующего воздействия и информации о потоках, поступающих в систему, ошибка управления не только не уменьшится, но даже может увеличиться в результате возникновения так называемой положительной обратной связи. Отрицательная обратная связь уменьшает возникающую при управлении ошибку. О связях и управлении можно сказать следующее: связь – это то, что объединяет подсистемы в единое целое; управление – это то, что регулирует их поведение [2; 8].

Приведем образец формирования модели педагогической системы (рис. 2).

Критерием для формирования блока целей является четкое представление о социальном заказе, который предстоит выполнить любой педагогической системе. Для правильной постановки целей обучения важно проанализировать условия, в которых будет находиться специалист после обучения и к которым он должен быть профессионально готов. Так, педагогическая цель, по В. С. Безруковой, это предвидение педагогом и учащимися результатов их взаимодействия в форме обобщенных мысленных образований, в соответствии с которыми затем отбираются и соотносятся между собой все остальные моменты педагогического процесса (см.: [3]).

Диагностичное задание целей соблюдается, если выполняются следующие требования:

– используемые исходные понятия точно определены;

– проявления и факты, обозначаемые понятием, обладают категорией меры, то есть их величина поддается прямому или косвенному измерению;

– результаты измерения могут быть соотнесены с определенной шкалой, то есть соответственно оцениваться.

Рис. 2. Образец формирования модели педагогической системы

В блоке содержания осуществляется отбор теоретического материала в соответствии с поставленными целями, а также на основе анализа целей образования и частно-дидактических целей подготовки специалистов проводится отбор учебных элементов с указанием для них уровня усвоения (а) и степени фундаментальности (в) [4; 5].

Далее выбираются соответствующие средства, методы и формы организации учебного процесса. Блок «Средства педагогической коммуникации» содержит их описание с указанием обучающих, развивающих и воспитывающих функций, особенностей применения средств и методов для повышения качества обучения через формирование мотивации к обучению. В блоке «Педагогическая технология» происходит разработка технологий обучения для преподавателя и обучаемого.

Для повышения эффективности, объективности и достоверности результатов оценки необходимы соответствующие методики и средства измерения, удовлетворяющие следующим требованиям [6]:

1) постоянная (непрерывная) оценка качества усвоения материала;
2) дифференцируемость оценки усвоения материала;
3) эффективность контроля.

Блок коррекции предназначен для анализа данных контрольного блока. Выполнение корректирующего этапа позволяет усовершенствовать педагогический процесс, скорректировать цели, содержание, средства и методы, методическое обеспечение, формы и методы контроля, что, в конечном итоге, приведет к совершенствованию педагогической технологии. Корректирующая деятельность повторяется от блока целей до блока коррекции [7; 9; 10].

Базовым является блок управления, который тесно связан с другими блоками и устанавливает с ними двухстороннюю связь. «Управлять – это не подавлять, не навязывать процессу ход, противоречащий его природе, а наоборот, максимально учитывать природу процесса, согласовывать каждое воздействие на процесс с его логикой» [11; 12].

Процесс формирования происходит в три этапа.

А. *Этап анализа системы*. Действия, составляющие этап, направлены на изучение системы и получение концептуальной модели. Ее основным содержанием является представление системы в виде совокупности элементов (декомпозиции), последовательное обследование каждого и связей между ними.

Б. *Этап синтеза модели*. Он состоит в получении моделей отдельных элементов, формализации их связей и последовательном переходе от элементов к целостной модели. Завершается этап, когда в распоряжении исследователя имеется математическая модель системы, которая позволяет использовать количественные методы анализа. В случае, если система плохо формализуется, можно довольствоваться наличием лишь, строгого описания фрагментов системы, тогда часть системы будет охарактеризована вербально, на естественном языке. Однако исследование такого симбиоза формализма с вербальностью представляет далеко не тривиальную задачу.

В. *Этап проверки адекватности модели и системы*. Эта процедура сопутствует всем этапам построения модели. Ее задача заключается в удовлетворении требований субъекта по обеспечению адекватности модели и исследуемой системы в смысле достижения необходимой точности описания процессов, представлявших интерес для субъекта.

Педагогическая система строится в следующей последовательности:

– выделение элементов системы и установление их взаимодействия;
– анализ назначения системы и выработка допущений и ограничений;
– разработка модели системы и изучение ее динамики;
– формирование принципов управления;
– определение состава элементов управлений, ресурсов и ограничений;
– выбор совокупности критериев и их ранжирование посредством использования системы предпочтений;
– назначение цели как требуемого конечного состояния;
– выработка концепции и алгоритма оптимального управления.

Совокупность приведенных задач может быть отражена графически в виде структуры, отрицающей последовательность взаимосвязанных понятий, за которыми стоят соответствующие действия и процедуры (рис. 3).

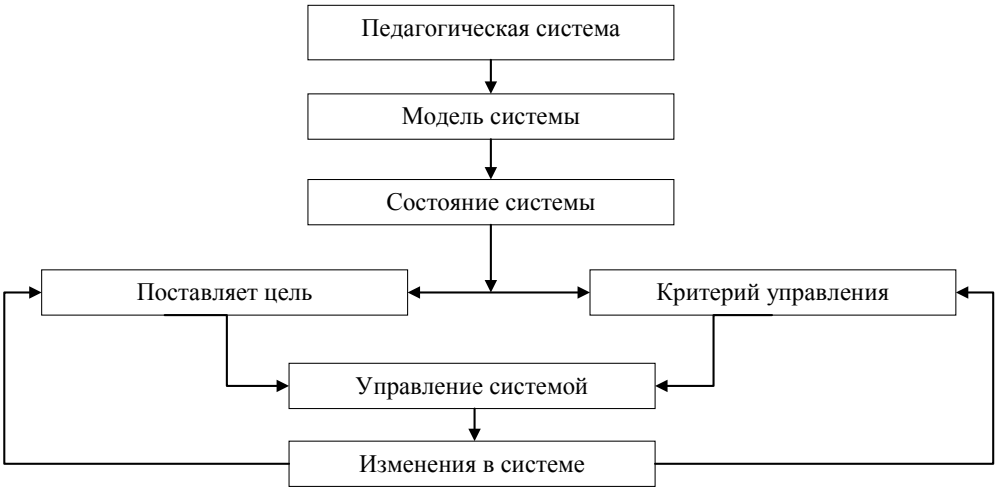

Рис. 3. Структура педагогической системы

Разработанные теоретические положения легли в основу педагогических систем, используемых при изучении курса «Безопасность жизнедеятельности» в СамГТУ и обучении правилам и нормам охраны труда в послевузовском образовании.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Беспалько В.П.** Слагаемые педагогической технологии. М., 1989. 192 с.
2. **Ляудис В.Я., Тихомиров О.К.** Психология и практика автоматизированного обучения // Вопросы психологии. 1984. № 6. С. 16–27.
3. **Ретер Д.** Способность к обучению у взрослых // Вопросы психологии. 1985. № 1. С. 57–66.
4. **Котик М.А.** Психология и безопасность. Таллин: Валгус, 1981. 392 с.
5. **Ананьев Б.Г.** Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1980. 232 с.
6. **Каган В.И., Сыченков И.А.** Основы оптимизации процесса обучения в высшей школе. М.: Высшая школа, 1987. 143 с.
7. **Выготский Л.С.** Собрание сочинений: в 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
8. **Построение** экспертных систем / под ред. Ф. Хейрс-Рот, Д. Уотермана, Д. Лената. М.: Мир, 1987. 442 с.
9. **Леонтьев А.Н.** Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 304 с.
10. **Платонов К.К.** Занимательная психология. СПб.: Питер-пресс, 1997. 288 с.
11. **Гальперин П.Я.** Введение в психологию. М.: Изд-во МГУ, 1976. 150 с.
12. **Гинецинский В.И.** Знание как категория педагогики: опыт педагогической психологии. Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. 142 с.

REFERENCES

1. **Bespalko V. P.** [Components of pedagogical technology]. Moscow, 1989, 192 pp. (In Russian)
2. **Liaudis V. Ya., Tikhomirov O. K.** [Psychology and practice of computer-aided learning]. *Questions of psychology*. 1984, no. 6, pp. 16–27. (In Russian)
3. **Rather D.** learning Ability in adults. *Questions of psychology*. 1985, no. 1, pp. 57–66. (In Russian)
4. **Kotik M. A.** [Psychology and safety]. Tallinn: Valgus Publ., 1981. 392 pp. (In Russian)
5. **Ananiev B. G.** [Selected psychological works]. Moscow: Pedagogika Publ., 1980, 232 pp. (In Russian)
6. **Kagan, V.I., Bychenkov I. A.** [Basics of optimization of the learning process in higher education]. Moscow: Vyschayz shkola Publ., 1987, 143 pp. (In Russian)
7. **Vygotsky L. S.** [Works]: in 6 T. M.: Pedagogy, 1982, vol. 2. 504 pp. (In Russian)
8. [**Building** expert systems]. Ed. by F. Heirs-Roth, D. Waterman, D. Lanata. Moscow: Mir Publ., 1987, 442 pp. (In Russian)
9. **Leont'ev A.N.** [Activity. Consciousness. Personality]. Moscow: Politizdat Publ., 1975, 304 pp. (In Russian)
10. **Platonov K. K.** [Psychology Entertaining]. St. Peterburg.: Piter-press Publ., 1997, 288 pp. (In Russian)
11. **Galperin P. Y.** [Introduction to psychology]. Moscow: Izd-vo MGU Publ., 1976, 150 pp. (In Russian)
12. **Ginetsinsky V. I.** [Knowledge as a category of pedagogy: the experience of educational psychology]. Leningrad: Leningrad University Publ, 1989, 142 pp. (In Russian)

Информация об авторах

Бузуев Игорь Иванович – кандидат технических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru).

Яговкин Николай Германович – доктор технических наук, заведующий кафедрой безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru).

Алекина Елена Викторовна – кандидат химических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru).

Принята редакцией: 27.09. 2017

Information about the authors

Igor I. Buzuev – Candidate of technical Sc. Associate Professor of the Chair of Life safety at Samara State technical University (Samara, Molodogvardeyskaya St. 244, e-mail: bjd@list.ru).

Nikolay G. Iagovkin – Candidate Technical Sc. The Head of the Chair of Life safety at Samara state technical University (Samara, . 244, Molodogvardeyskaya St e-mail: bjd@list.ru).

Elena V. Alechina – Candidate of Chemical Sc. Associate Professor of the Chair of life safety at Samara State Technical University (Samara, 244, Molodogvardeyskaya St. e-mail: bjd@list.ru).

Received September 27, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1439–1445
DOI: 10.15372/PEMW20170414
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1439–1445
DOI: 10.15372/PEMW20170414
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИЙ ПЕРСОНАЛА В ОБЛАСТИ ОХРАНЫ ТРУДА С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ СИСТЕМЫ СТИМУЛИРОВАНИЯ

THE SAFETY OF LABOR PERSONNEL COMPETENCIES FORMATION USING THE INCENTIVE SYSTEMS

УДК 331.101.3

DOI: 10.15372/PEMW20170414

Е. С. Бажанова, Л. В. Сорокина

ФГБОУ «Самарский государственный технический университет», Самара, Российская Федерация, e-mail: bjd@list.ru

Аннотация. *Эффективная работа организации, реализация ее стратегического развития при обеспечении высокого уровня безопасности труда невозможны без постоянного процесса формирования компетенций персонала. Однако приобретенные компетенции не позволят достигнуть поставленных целей, если специалисты, которые ими обладают, не заинтересованы в том, чтобы реализовать их с максимальной отдачей. В связи с этим актуальна проблема разработки системы мотивирования персонала с целью повышения результативности их работы. В статье использованы комплексный анализ и системный подход, метод научного обобщения, метод экспертных оценок, методы математического моделирования. Кроме того, проанализированы работы зарубежных и отечественных авторов с целью классификации стимулов, обобщения принципов стимулирования, а также предложена методика оптимизации системы стимулирования с использованием принципа парных межкомпонентных связей стимулов. Это позволит принять решение об объединении или дифференциации стимулов, что будет способствовать повышению эффективности системы стимулирования и развития профессиональных компетенций. Следует отметить, что описанная методика была использована при формировании системы стимулирования в ОАО «Самарнефтегаз».*

Ключевые слова: *компетенции, мотивация, система стимулирования, принцип дифференциации.*

Для цитаты: *Бажанова Е. С., Сорокина Л. В.* Формирование компетенций персонала в области охраны труда с использованием системы стимулирования // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1439–1445. DOI: 10.15372/PEMW20170414

Bazhanova, E.S., Sorokina, L.V.

Samara State Technical University, Samara, the Russian Federation, e-mail: bjd@list.ru

Abstract. *The organization effective work and implementation of its strategic development in providing high safety level is impossible without a staff competences formation life-long process. The acquired competence will not allow you to achieve your goals, if the people who possess them, are not interested in effective applying the competencies. Therefore, the personnel motivation system development problem is actual for improving the efficiency of their work. The complex analysis and system approach, the scientific generalization method, the expert evaluations method, the mathematical modeling methods were used in this study. The foreign and national authors works were analyzed for the purpose of stimuli classification and the stimulation principles generalization. The stimulation system optimization method was proposed using the paired interconnects relations incentives principle. This will allow to make the unification or differentiation stimuli decision, which increases the efficiency of incentives system and professional competencies formation. This technique was used in the incentive systems formation in OAO "Samaraneftegaz".*

Key words: *competence; motivation; incentive system; differentiation principle.*

For quote: *Baganova, E.S., Sorokina, L.V.* [The safety of labor personnel competencies formation using the incentive systems]. *Professional education in the modern world,* 2017, Vol. 7, no 4. pp. 1439–1445 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170414

Введение. Ведущие зарубежные и отечественные специалисты в области управления персоналом и формирования профессиональных компетенций В. Макелвил, Г. Каннак, М. Бомензат и В. Врум отмечали, что результативность – это компетенции, помноженные на мотивацию (см.: [1, с. 23; 2, с. 97; 3, с. 170]). Таким образом, для оптимизации результативности деятельности персонала необходимо:

1) обеспечить мотивацию персонала;

2) разработать и внедрить системы оценки результатов деятельности работников с целью эффективной мотивации;

3) постоянно улучшать условия труда персонала;

4) вовлекать работников в управленческий процесс (партисипативное управление).

Одним из основных элементом мотивации является система стимулирования, являющаяся обязательным элементом, в том числе и в системе управления охраной труда в организации в соответствии с действующим законодательством РФ. При ее разработке необходимо учитывать категорию персонала, результаты, на которые необходимо оказать влияние (формирование определенных профессиональных компетенций в области охраны труда), виды стимулирования [3, с. 200; 4, с. 112; 5, с. 40; 8, с. 92]. В зависимости от результата воздействия выделяют три вида стимула.

1. Мотивирующий. В этом случае стимул производит ожидаемый эффект, мотивация работника усиливается, что приводит к формированию запланированных компетенций и, как следствие, к повышению производительности труда, качества продукции, товаров, услуг, улучшению трудовой дисциплины. Длительность воздействия стимула будет складываться из периода оценки работником значимости данного стимула, периода положительной динамики роста показателей, которые необходимо улучшить, периода усиления инерции, когда стимул вследствие привыкания начинает утрачивать свою силу и периода снижения мотивирующего действия. Это показывает необходимость перехода к другому стимулу. Таким образом, положительное воздействие этого стимула будет сохраняться в течение определенного времени.

2. *Немотивирующий*. В этом случае он не дает должного эффекта или имеет краткосрочное влияние. Это происходит, когда работник не может понять или оценить стимул, если он незначителен или является средством манипуляции, а не мотивации. Разница в том, что мотивационный стимул направлен на достижение человеком целей, в которых он сам заинтересован, побуждая тем самым его производительную активность. Манипуляционный стимул вынуждает человека действовать только в интересах стимулирующего. Он либо вызывает страх (например, оказывая психологическое давление), либо дезориентирует человека, используя, к примеру, прямой обман или психологические манипуляционные технологии. Когда такой стимул распознается, его влияние прекращается.

3. *Демотивирующий*. В этом случае обеспечивается кратковременный положительный эффект, а затем действия работника становятся протестными.

Отметим, что положительный эффект дают только мотивирующие стимулы.

Система стимулирования может включать в себя материальные и нематериальные стимулы. К первой группе относятся: оплата труда; премии, надбавки и доплаты; участие работника в распределении прибыли организации или в акционерном капитале; вознаграждения; полная или частичная оплата медицинского обслуживания, оздоровительных программ, транспортных расходов, дополнительного обучения; получение льготных кредитов, займов, отсрочки платежей; доплаты к пенсии; дополнительные оплачиваемые отпуск или выходные дни; страхование жизни и здоровья; оплата питания, жилья; скидки на покупку товаров и т.д. Стимулы этой группы делятся на денежные (оплата труда, премии и т.д.) и неденежные (оплата транспортных расходов, обучения и т.д.) [7, с. 98].

Основной частью как системы оплаты труда, так и системы стимулирования является заработная плата [6, с. 57]. При формировании системы премирования воздействие на интересы работников обосновано выбором показателей и определением условий поощрения, охватывающих все стороны их деятельности.

Важную роль в системе материального стимулирования играют бонусы. В отличие от зарплаты для определения бонуса необходимо предварительно аттестовать (оценить) персонал [5, с. 63]. Кроме того, все чаще начинают использоваться в практике крупных компаний такие формы мате-

риального стимулирования, как льготное целевое кредитование работников (например, на оплату дополнительного обучения, покупку жилья), возможность приобретения сотрудниками акций компании и, как следствие, участия в акционерном капитале, распределении прибыли.

К нематериальным стимулам относятся возможность повышения квалификации за счет дополнительного образования, тренингов, курсов, полностью оплачиваемых работодателем, обучение смежным профессиям, система кадрового резерва и ротации, гарантированная занятость (система пожизненного найма), возможность самостоятельно решать производственные задачи более высокого уровня управления, делегирование дополнительных полномочий, предоставление права выбора наиболее интересных заданий, возможность участия в неформальных встречах с руководством, участие в корпоративных мероприятиях, устная благодарность, почетные грамоты и т.д. Стимулы этой группы можно разделить на социальные (престиж, возможность профессионального и служебного роста), моральные (уважение окружающих, награды) и творческие (возможность самосовершенствования и самореализации) [6, с. 60].

Для создания эффективной системы материального стимулирования важно учитывать его мотивационные аспекты. При этом форма заработной платы и ее размер как основа материального стимулирования, должны соответствовать важности задания, срочности и производственным условиям.

Система стимулирования позволяет оказывать воздействие на поведение работников и коллектива в целом за счет выявления целевых установок. Это обосновывает необходимость учитывать психотип, личностные характеристики, возраст при формировании коллектива для определения превалирующих поведенческих мотивов.

Сегодня получает распространение «теория поколений», предложенная в конце XX в. американскими учеными Н. Хоувом и В. Штраусом, которые выделяют шесть основных групп поколений с учетом года рождения: величайшее (1900–1923), молчаливое (1923–1943), беби-бумеры (1943–1963), X («Икс») (1963–1984), Y («Игрек», «миллениумы») (1984–2000) и Z «Зэд» (с 2000) [9, с. 20]. Суть данной теории заключается в том, что у людей, выросших в разные исторические периоды, отличается система ценностей, поскольку не только семья формирует ценности человека, но и политические, общественные, исторические и другие события. В частности, если для поколения X определяющим материальным стимулом является размер заработной платы, то для поколения Y на первый план выходит творческая реализация (возможность осваивать смежные профессии, постоянное участие в тренингах, в решении сложных нестандартных задач, организация работы в виде мобильных групп и т.д.). Безусловно, это общие тенденции, но их использование позволит полнее учитывать потребности работников при формировании и дальнейшем функционировании системы стимулирования.

При разработке системы стимулирования должны учитываться следующие базовые принципы: доступности, постепенности, ощутимости, дифференциации, своевременности [6, с. 121; 8, с. 194]. Важно, чтобы стимул был доступен для всех работников, а условия стимулирования – понятными и демократичными. Постепенность отражает необходимость учитывать, что резкое завышение вознаграждения, не подтвержденное результатами, отрицательно скажется на мотивации работника в связи с формированием ожидания повышенного вознаграждения и возникновением нового нижнего порога стимула, который устраивал бы работника. Ощутимость стимула заключается в определении нижнего порога, за которым стимул перестает влиять на работника. Дифференциация предусматривает переход от поощрения только конечного результата (например, отсутствия несчастных случаев в подразделении) значительным единичным стимулом к дроблению и предоставлению различных видов стимулов за разные направления деятельности. При этом использование как стимулов (поощрение), так и антистимулов (лишение) позволяет расширить спектр воздействия. Таким образом, поощряя определенные виды деятельности работников, можно оказывать влияние на формирование определенных профессиональных компетенций персонала [10, с. 9; 11, с. 196; 12, с. 112]. Использование стимулов, влияющих на формирование компетенций, должно привести, в конечном счете, к созданию высокопрофессионального коллектива, эффективности производственной деятельности.

Систему стимулирования необходимо периодически адаптировать к изменяющимся внешним и внутренним условиям (смена руководства, изменения законодательства, производственных усло-

вий, политики организации, изменение финансового состояния и т.д.). При этом в целях повышения эффективности системы управления могут изменяться сами стимулы, их размер и комбинация, дифференциация и т.д. Поэтому в качестве одного из методов анализа системы стимулирования может являться выявление стимулов, наиболее часто или, наоборот, редко используемых для формирования той или иной компетенции с целью их последующей дифференциации или наоборот: укрупнения, расширения или отказа от каких-то видов.

Насколько пересекаются стимулы при формировании различных компетенций, можно выявить с использованием принципа парных межкомпонентных связей стимулов.

На первом этапе составляется исходная таблица связей «Компетенции – стимулы», представляющая собой матрицу связей всех стимулов и формируемых компетенций. Например, в области охраны труда она может иметь следующий вид (табл.).

Таблица

Связи «Компетенции – стимулы»

№ п/п	Компетенция	Стимул				
		Квартальная премия	…	Почетная грамота	…	Участие в корпоративных мероприятиях
1	Обнаруживать нарушения требований охраны труда и принимать меры по их устранению	a_{11}	…	a_{1j}	…	a_{1M}
2	Реагировать на просьбы работников, информировать их и принимать меры по улучшению условий и охраны труда	…	…	…	…	…
3	Целенаправленно передавать знания, контролировать уровень знаний, оперативно устранять пробелы в знаниях работников	a_{j1}	…	a_{ij}	…	a_{jM}
4	Формировать в организации позитивное отношение к охране труда	…	…	…	…	…
5	Развивать способность ориентироваться в основных методах и системах обеспечения безопасности, обоснованно выбирать известные устройства, системы и методы защиты человека и природной среды от опасностей	a_{L1}	…	a_{Li}	…	a_{LM}

Элементы матрицы заполняют специалисты, связанные с управлением системой стимулирования и выступающие в качестве экспертов, поскольку практически одинаковые стимулы для формирования различных компетенций могут иметь различные названия. На первом этапе можно увидеть, какие компетенции формируются максимальным количеством стимулов, а какие – минимальным (или стимулирование отсутствует полностью). Если для *i*-й компетенции используется *j*-й стимул, то в ячейке матрицы ставится значение признака $a_{ij} = 1$, если в *i*-й не изучается *j*-й вопрос, то $a_{ij} = 0$.

Основным расчетным показателем в этой методике является коэффициент взаимосвязи (близости) C_{zk} двух стимулов, который вычисляется по формуле:

$$C_{zk} = \frac{\sum_{j=1}^{L} a_{jk} a_{jz}}{\sum_{j=1}^{L} a_{jz} + \sum_{j=1}^{L} a_{jk} - \sum_{j=1}^{L} a_{jz} a_{jk}},$$

где a_{ij}, a_{jk} – признаки использования для *z*-й и *k*-й компетенции, соответственно, *i*-го стимула, L – количество компетенций.

В результате заполняется матрица попарных коэффициентов взаимосвязи стимулов (рис.), значения которых лежат в пределах [0…1]. Значение 1 характеризует максимальную взаимосвязь двух стимулов по формируемым ими компетенциям, а величина 0 означает, что два стимула формируют абсолютно разные компетенции.

После проведенного анализа эксперты могут сделать вывод о недостаточном стимулировании какой-либо компетенции и принять решение об усилении или объединении или, наоборот, дифференциации стимулов. Это позволяет ранжировать стимулы по их значимости, что способствует повышению эффективности системы стимулирования в целом и дальнейшему совершенствованию эффективности организации труда на предприятии.

Следует отметить, что описанная методика была использована при формировании системы стимулирования в ОАО «Самарнефтегаз».

Система мотивации сотрудников компании ОАО «Самарнефтегаз» (далее – Общество) включает ряд элементов и строится в строгом соответствии с Положением об оплате труда работников. В целях реализации единой системы мотивации сотрудники Общества распределяются по категориям в зависимости от направления деятельности подразделения, в котором они работают, и выполняемых ими функций. Для каждого сотрудника в соответствии с категорией, к которой он относится, устанавливается размер годового дохода.

Фонд заработной платы рассчитывается как произведение плановой среднесписочной численности работников Общества и плановой среднезаработной платы плюс премия по результатам производственно-хозяйственной деятельности общества за год.

Фонд заработной платы состоит из постоянной и переменной частей. Постоянная часть включает следующие виды оплаты:

– оплату труда работников по соответствующим часовым тарифным ставкам и должностным окладам за фактически отработанное время;
– оплату сверхурочной работы;
– оплату труда за работу в нерабочие праздничные дни и выходные;
– оплату труда за работу в ночное время;
– оплату труда работников в возрасте до 18 лет;
– оплату труда работников, занятых на тяжелых работах, работах с вредными и (или) опасными и иными особыми условиями труда;
– оплату труда за работу в местностях с особыми климатическими условиями (районный коэффициент) в соответствующей доле;
– доплату за совмещение профессий (должностей), расширение зон обслуживания, увеличение объема работ или исполнение обязанностей временно отсутствующего работника;
– доплату за наставничество;
– надбавку молодым специалистам, работающим на рабочих должностях;
– надбавку за допуск к государственной тайне;
– надбавку за профессиональное мастерство;
– надбавку высококвалифицированным работникам;

№ стимула ↓

№ стимула →

	1	2	…	k	…	…	M
1	1	C_{12}	…	C_{1k}	…	…	C_{1M}
2	C_{21}	1	…	C_{2k}	…	…	C_{2M}
…	…	…	…	…	…	…	…
z	C_{z1}	C_{z2}	…	$C_{z\,k}$	…	…	C_{zM}
…	…	…	…	…	…	…	…
…	…	…	…	…	…	…	…
M	C_{M1}	C_{M2}	..	C_{Mk}	…	…	1

Рис. Матрица парных коэффициентов взаимосвязи стимулов

– стимулирующие доплаты и надбавки к тарифным ставкам и окладам по решению соответствующих руководителей;

– оплату за неотработанное время;

– оплату ежегодных отпусков (основного и дополнительного);

– оплату учебных отпусков;

– выплату компенсации за неиспользованный отпуск при увольнении;

– оплату простоев не по вине работника;

– оплату за время вынужденного прогула;

– оплату за время исполнения государственных и общественных обязанностей за исключением выборных должностей;

– оплату льготных часов кормящих матерей;

– оплату первых двух дней нетрудоспособности по болезни;

– оплату сдельщикам и повременщикам за нерабочие праздничные дни.

Переменная часть фонда заработной платы включает себя:

– ежемесячную премию по результатам текущей деятельности Общества;

– квартальную премию работникам цехов по добыче нефти и газа из фонда генерального директора Общества (ежеквартально);

– премию работникам из фонда генерального директора;

– премию руководящим работникам, участникам программы УПЦ (за год);

– квартальную премию работникам Управления скважинных технологий и супервайзинга;

– квартальную премию ввиду придания особого статуса работникам Цеха по ликвидации аварий и их последствий на объектах добычи нефти и газа – аварийно- спасательного формирования;

– поощрительные выплаты работникам, получившим награды компании, Общества, а также отраслевые, государственные и общественные награды;

– премии победителям смотров-конкурсов профессионального мастерства;

– премии к юбилейным датам работников;

– премию работникам Общества по результатам производственно-хозяйственной деятельности Общества за год.

Данная система материального стимулирования позволяет Обществу из года в год наращивать объемы производства. В мае 2016 г. ОАО «Самарнефтегаз» стало обладателем «Сертификата доверия работодателю» в рамках проекта «Декларирование деятельности предприятий по соблюдению трудовых прав работников и работодателей». Этот документ подтверждает факт соблюдения работодателем всех требований законодательства о труде, в том числе создание системы стимулирования, и освобождает предприятие от плановых проверок Государственной инспекции труда на ближайшие пять лет.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кумбс Ф.** Мотиватор / пер. с англ. М.: ГИППО (HIPPO), 2006. 306 с.

2. **Нюттен Ж.** Мотивация, действие и перспектива будущего / пер. с англ. М.: Смысл, 2004. 607 с.

3. **Маслов В. И**. Стратегическое управление персоналом в условиях эффективной организационной культуры. М.: Финпресс, 2004. 288 с.

4. **Шапиро С. А**. Мотивация и стимулирование персонала. М.: ГроссМедиа, 2006. 224 с.

5. **Владимирова Л. П**. Экономика труда. М.: Дашков и Ко, 2008. 250 с.

6. **Крейчман Ф. С**. Оплата труда – основа трудовой мотивации работников // Экономика и учет труда. 2009. № 5. С. 56–60.

7. **Маслоу А.** Мотиация и личность / пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина и др. СПб., 2011. 650 с.

8. **Шаховой В. А., Шапиро С. А**. Мотивация трудовой деятельности. М.: Альфа-Пресс, 2006. 332 с.

9. **Howe Neil, Strauss William.** Millennials rising: the next great generation. Vintage Books, 2000. 420 p.

10. **Газалиев А. М**. Значение профессиональной мобильности в процессе становления специалиста технической направленности // Высшее образование сегодня. 2011. № 10. С. 6–10.

11. **Иоффе А. Н**. Активная методика – залог успеха // Гражданское образование: материал Междунар. проекта. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. 382 с.: ил.

12. **Балакина Л. Л**. Коммуникативная компетентность как фактор адекватного отражения в образовании современной информационно-коммуникативной культуры. Томск: ЦНТИ, 2004. 198 с.

REFERENCES

1. **Cumbs Ph.** [Motivator]. Moscow: HIPPO Publ., 2006, 306 pp. (In Russian)
2. **Nutten G.** [Motivation, action and outlooks]. Moscow: Smysl Publ., 2004, 607 pp. (In Russian)
3. **Maslov V. I.** [Strategic personnel management in effective organization culture]. Moscow: Finpress Publ., 2004, 288 pp. (In Russian)
4. **Shapiro S. A.** [Motivation and staff incentive]. Moscow: Gross Media Publ., 2006, 224 pp. (In Russian)
5. **Vladimirova L. P.** [Economy of labor]. Moscow: Dashkov and Co. Publ., 2008, 250 pp. (In Russian)
6. **Kreichmann F. S.** [Salary as a basis of staff incentive]. Economy and labour cost, 2009, no. 5. pp. 56–60. (In Russian)
7. **Maslow A.** [Motivation and personality]. Transl. T. Gutman, N. Muchina. St. Petersburg, 2011, 650 pp. (In Russian)
8. **Shakhovoy V. A., Shapiro S. A.** [Staff incentive]. Moscow: Alfa-Press Publ., 2006, 350 pp. (In Russian)
9. **Howe Neil, Strauss William.** Millennials rising: the next great generation. Vintage Books, 2000, 420 pp. (In Russian)
10. **Gazaliev A. M.** [Professional mobility in the process of technical specialist development]. *Higher education today*, 2011, no. 10, pp. 6–10. (In Russian)
11. **Ioffe A. N.** [Active methodology as a prerequisite of success]. Proceedings of international project. St. Petersburg: Herzen RSPU Press Publ., 2000, 382 pp. (In Russian)
12. **Balakina L. L.** [Communication skills as a factor of reflection in information and communicative culture]. Tomsk: TSNTI Publ., 2004, 198 pp. (In Russian)

Информация об авторах

Бажанова Екатерина Сергеевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru).

Сорокина Людмила Владимировна – кандидат педагогических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru).

Принята редакцией: 27.09.2017

Information about the authors

Ekaterina S. Bazhanova – Candidate of Economics, Associate Professor at the Chair of Life Safety at Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya str., Samara, e-mail: bjd@list.ru)

Liudmila V. Sorokina – Candidate of Pedagogics, Associate Professor at the Chair of Life Safety at Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya str., Samara, e-mail: bjd@list.ru)

Received September 27, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1446–1451
DOI: 10.15372/PEMW20170415
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1446–1451
DOI: 10.15372/PEMW20170415
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

КЛАССИФИКАЦИЯ ПРИЕМОВ И МЕТОДОВ ОБУЧЕНИЯ, ИСПОЛЬЗУЕМАЯ ПРИ СОЗДАНИИ АВТОМАТИЗИРУЕМЫХ ОБУЧАЮЩИХ КОМПЛЕКСОВ

CLASSIFICATION OF TEACHING METHODS USED WHEN MAKING AUTOMATED TRAINING COMPLEXES

УДК 377

DOI: 10.15372 /PEMW20170415

Е. В. Алекина, Г. Н. Яговкин

ФГБОУ «Самарский государственный технический университет», Самара, Российская Федерация, e-mail: bjd@list.ru

Аннотация. *На основе классификации методов и способов обучения показано, что для решения вопросов безопасности труда должны быть использованы интеллектуальные средства. Поскольку интеллектуальные системы принимают решения, опираясь на знания, которые могут быть неизвестны пользователю, то они должны иметь средства, призванные помочь дать ему необходимые объяснения. Это требует развитой теории объяснения, что стимулирует активность исследований в этом направлении. Авторами статьи разработана структура системы обучения, дающая возможность разделить ее на логически взаимосвязанные составные элементы. При этом метод предполагает достижение ряда конкретных целей, в зависимости от которых и выбираются определенные приемы обучения. В реальном процессе обучения он может приобрести независимость от того метода, в который входит, и стать самостоятельным. Предложенный подход позволяет формировать требования к построению программного комплекса, обосновать его состав, структуру и способы реализации. При создании автоматизированных комплексов предложенная классификация будет способствовать оптимизации технологии обучения.*

Ключевые слова: *обучение, метод, классификация, интеллектуальная система, знание, обучаемый.*

Для цитаты: *Алекина Е. В., Яговкин Г. Н.* Классификация приемов и методов обучения, используемая при создании автоматизируемых обучающих комплексов // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1446–1451. DOI: 10.15372/PEMW20170415

Alekina, E.V., Iagovkin, G.N.

Samara State Technical University, Samara, the Russian Federation, e-mail: bjd@list.ru

Abstract. *The authors classify methods and ways of teaching and show how smart tools can be applied in teaching labour safety aspects. While smart systems can make decisions on the basis of knowledge that can be unknown for users, they should have means that clarify this process. This requires development of explanation theory that stimulates research activity. The authors have developed the structure of teaching that divides teaching in logically related elements. The method assumes achievement of some specific goals that influence the choice of teaching methods. In the real education process, it becomes independent from that method which includes it; it can become independent method as well. The suggested approach contributes to development of requirements to program complex, renew its content, structure and ways of implementation. The suggested classification makes teaching technology efficient when making automated complexes.*

Key words: *education, method, classification, smart system, knowledge, student.*

For quote: *Alekina, E.V., Iagovkin, G.N.* [Classification of teaching methods used when making automated training complexes]. *Professional education in the modern world*, 2017, Vol. 7, no 4. pp. 1446–1451. (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170415

Введение. Для создания обучающегося комплекса и технологии обучения необходимо разработать классификацию приемов и методов обучения, структуру системы, представить знания

в базе знаний, определить методику принятия решений, разработать машину вывода, выбрать материальные средства обучения, сформулировать требования к построению программного комплекса, разработать и оптимизировать его структуру.

Приемами обучения называются действия обучающего, ведущие к достижению ближайшей конкретной учебной цели, осуществляемые либо во внешнем, либо в скрытом от нас идеальном плане [1]. *Метод обучения* можно определить как систему приемов, обусловленную содержанием, целями, воспитанием, а также структурой обучения. Подход к методу как к структуре деятельности взаимного общения обучающего и обучаемых определил идентичность выделенных общих методов обучения: информационно-рецептивного, репродуктивного, эвристического, частично-поискового и исследовательского [1]. При этом один метод отличается от другого набором приемов обучения, их числом и последовательностью. Кроме того, в каждом методе какой-то из приемов обучения оказывается доминирующим как по частоте применения, так и по времени. Например, если доминируют приемы объяснения и демонстрации, то они и определяют информационно-рецептивный [2] или информационно-сообщающий метод обучения [1]. Если же среди приемов обучения доминируют варьирование вопросов и постановка задач, то такой метод обучения будет исследовательским, что в бинарной номенклатуре (под бинарным подходом понимается классификация методов по двум основаниям, одно из которых относится к деятельности обучающего, другое – к деятельности обучаемого) равносильно побуждающему методу преподавания и поисковому методу обучения.

Определение методов обучения через систему приемов дает возможность рассмотреть их с точки зрения общей функциональной деятельности обучающего. Так, при передаче обучаемым теоретических знаний или инструктивных положений по организации их познавательной деятельности будут доминировать приемы обучения, которые организуют восприятие обучаемых как деятельность или имитируют условия творческой деятельности.

В зависимости от цели использования при обучении того или иного источника знаний методы передачи информации и контроля делятся на словесные, наглядные и практические. В свою очередь каждый из этих методов может быть продуктивным или репродуктивным в зависимости от цели организации познавательной деятельности учащихся, индуктивным или дедуктивным – в зависимости от цели логического аспекта подачи знаний, исследовательским или программированным – в зависимости от организации самостоятельной деятельности и т.п. (рис. 1).

Рассмотрение метода как системы приемов обучения, среди которых один или два являются доминирующими, определяющими метод, придает особую значимость содержанию приема обучения. Метод предполагает достижение ряда конкретных целей, в зависимости от которых и выбираются определенные приемы обучения. В реальном процессе обучения он может приобрести независимость от того метода, в который входит, и стать самостоятельным.

Средства обучения подразделяются на интеллектуальные и материальные [3]. Анализируя деятельность обучающего, можно выделить ряд целенаправленных интеллектуальных действий и даже различные виды этой деятельности, без которых процесс обучения неосуществим. Например, деятельность обучающего, связанная с пополнением собственных знаний, осуществляется систематически при подготовке к занятиям. Фактически эта деятельность является познавательной и для нее характерны все известные закономерности, методы и приемы обучения и творчество.

При подготовке к занятиям обучающий выполняет действия по программированию процесса обучения:

– отбирает необходимую и достаточную специальную информацию, а также информацию инструктивного характера для управления деятельностью учащихся и обеспечения обратной связи;

– планирует учебное время, выбирает приемы передачи информации и контроля (приемы обучения), прослеживает последовательность их применения;

– выбирает необходимые материальные средства для иллюстрации недостаточно известного учащимся материала и для непосредственного включения их в процесс обучения с учетом специальной педагогической задачи (раскрыть сущность явления, объяснить законы, подвести учащихся к научным обобщениям);

– прогнозирует возможные приемы учения и решает вопрос о том, насколько выбираемые приемы обучения адекватны приемам учения (с учетом индивидуальных особенностей учащихся конкретных групп) и т.д.

Рис. 1. Классификация методов подачи информации обучаемому

При выполнении этих действий перед обучающим встает ряд задач, требующих решения. В процессе обучения возникают новые сложные задачи, связанные с необходимостью оперативного управления и зачастую мгновенного принятия решения.

Таким образом, деятельность обучающего – это, прежде всего, деятельность интеллектуальной системы, направленная на решение ряда педагогических задач. Первым ее этапом является извлечение знаний. Здесь можно выделить два основных направления: формализацию качественных знаний и их интеграцию. Первое направление связано с созданием разнообразных методов, позволяющих переходить от знаний, выраженных в текстовой форме к их аналогам, пригодным для ввода в память интеллектуальной системы. Эта проблема способствовала развитию не только традиционных методов обработки экспериментальных данных, но и совершенно нового направления, получившего название нечеткой математики [4; 5–7].

Следующая большая проблема интеллектуальных систем – представление знаний в памяти. В настоящее время в интеллектуальных системах используются четыре основных модели знаний [7; 8]: первая модель наиболее близка к тому, как представляются знания в текстах на естественном языке. В ее основе лежит идея о том, что всякая необходимая информация может быть описана как совокупность троек вида (a, x, b) где a и b – объекты или понятия, а x – двоичное отношение между ними. Такая модель графически может представляться в виде сети, в которой вершинам соответствуют объекты или понятия, а дугам – отношения между ними (дуги помечены именами соответствующих отношений) (рис. 2). Такая модель носит название семантической сети. Впервые она была использована в системах по ситуационному управлению.

Семантические сети имеют различную природу [9]. В ситуационном управлении их отношения описывали в основном временные, пространственные и каузальные связи между объектами, а также результаты воздействий на объекты со стороны управляющей системы. В системах планирования и автоматического синтеза программ эти отношения являются связями типа «цель – средство» или «цель – подцель». В классифицирующих системах отношения порождают связи

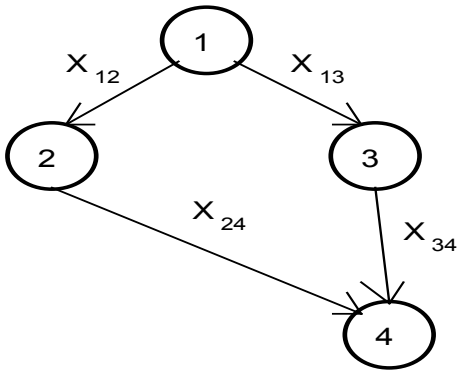

Рис. 2. Графическая модель интеллектуальных систем

по включению объемов понятий (типа «род – вид», «класс – элемент» и т.п.). Распространены так называемые функциональные семантические сети, в которых дуги характеризуют связи вида «аргумент – функция». Такие сети используются в качестве моделей вычислительных процессов или моделей функционирования дискретных устройств.

Следует отметить, что фреймовое представление знаний также является видом семантической сети [7; 8], для перехода к которому необходимо удовлетворить ряд ограничений синтаксического характера. Под фреймом некоторого объекта или явления в широком смысле понимается его минимальное описание, содержащее существенную информацию об этом объекте или явлении, удаление из описания любой его части приводит к потере существенной информации, без которой описание объекта не может быть достаточным для его идентификации. В частности, под фреймом понимается структура вида: <имя фрейма>, <множество слотов>. Каждый слот есть пара вида: <имя слота, значение слота>. Допускается, чтобы слот сам был фреймом, тогда в качестве его значения выступает множество слотов. Другими возможностями для заполнения слотов могут быть константы, переменные, любые допустимые выражения в выбранной модели знаний, ссылки на другие слоты, процедуры и т.п. Таким образом, фрейм представляет собой гибкую конфигурацию, позволяющую отображать в памяти интеллектуальной системы разнообразные знания.

Две другие распространенные модели представления знаний опираются на классическую логическую модель вывода [10]. Это либо логические исчисления, типа исчисления предикатов и его расширения, либо системы продукций, то есть правил вида «если А, то В», задающих элементарные шаги преобразований и умозаключений. Эти две модели знаний отмечаются явно выраженной процессуальной формой, поэтому часто говорят, что они описывают процедурные знания, а модели знаний, опирающиеся на семантические сети, описывают декларативные знания. Оба вида описания знаний могут сосуществовать друг с другом. Например, в качестве некоторых значений слотов во фрейме могут выступать продукции. Именно такие смешанные описания оказываются сейчас в центре внимания исследований, поскольку они имеют хорошие перспективы по представлению знаний.

В интеллектуальных системах для хранения и использования знаний создаются специальные виды представления знаний, включающие в свой состав совокупность процедур, необходимых для записи знаний, извлечения их из памяти и поддержки хранилища знаний в рабочем состоянии. Системы представления знаний часто оформляются как базы знаний [8], являющиеся результатом естественного развития баз данных. Теория баз знаний составляет заметную часть современного искусственного интеллекта. Именно в них сосредоточиваются сейчас все основные процедуры манипулирования знаниями.

Среди этих процедур прежде всего следует отметить процедуры пополнения знаний. Все человеческие знания, содержащиеся в текстах, принципиально неполны. Воспринимая тексты, мы как бы пополняем их за счет той информации, которая нам известна и имеет отношение к данному тексту. Аналогичные процедуры должны совершаться в базе знаний. Новые знания, поступающие в нее, вместе с теми сведениями, которые уже были записаны ранее, должны сформировать расширение поступивших знаний. Это и есть процедуры пополнения знаний.

В интеллектуальных системах, как и у человека, знания хранятся не бессистемно. Они образуют некоторые упорядоченные структуры, что облегчает поиск нужных знаний и поддержание работоспособности базы знаний. Для этого используются различные классификационные процедуры. Особое место занимают процедуры, связанные с выводом на знаниях, получением на основании имеющихся знаний новых значений. Вывод на знаниях зависит от той модели, которая используется для их представления. Если в качестве представления используются логические системы или продукции, то вывод на знаниях становится весьма близким к стандартному логическому выводу. Этого не происходит при представлении знаний в каузальной форме. Во всех случаях в интеллектуальных системах используются методы вывода, опирающиеся на идеи метода резолюций или на идею обратного вывода (как на языке программирования «пролог при каузальной форме представления») [7; 9; 11; 12].

Еще одна особенность вывода на знаниях – неполнота сведений о предметной области и протекающих в ней процессах, неточность входной информации, неполная уверенность в квазиаксиомах. Это значит, что выводы в интеллектуальных системах носят не абсолютно достоверный, как в традиционных логических системах, а приближенный, правдоподобный характер. Такие выводы требуют развитого аппарата вычисления оценок правдоподобия и оперирования ими.

В интеллектуальных системах специалисты стремятся отразить основные особенности человеческих рассуждений, опыт специалистов, которые обладают профессиональными умениями, пока не полностью доступными интеллектуальным системам. К ним относятся аргументация на основе имеющихся знаний, рассуждения по аналогии и ассоциации, оправдание заключенных в системе прагматических ценностей и многое другое, чем люди пользуются на практике.

Поскольку интеллектуальные системы принимают решения, опираясь на знания, которые могут быть неизвестны пользователю, они должны обладать средствами, формирующими необходимые объяснения для пользователя. Все это требует развитой теории объяснения, что стимулирует активность исследований в этом направлении.

В общем случае интеллектуальные системы можно разбить на следующие классы:

– экспертные системы (системы для специалистов, системы для широких кругов пользователей, в том числе системы, предназначенные для обучения);
– интеллектуальные информационные системы;
– расчетно-логические системы;
– интеллектуальные роботы.

Предложенная классификация позволяет оптимизировать технологию обучения, используемую при создании автоматизированных комплексов.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Могилевский В. Д**. Методология систем: вербальный подход. М.: Экономика, 1999. 251 с.
2. **Беляева А. П**. Региональная система профессионального образования // Педагогика. 1993. № 4. С. 68–72.
3. **Булынский Н. Н**. Теория и практика управления качеством образования в профессиональных училищах: дис. … д-ра пед. наук. Челябинск, 1997. 272 с.
4. **Долженко О.В., Шатуновский В.Л**. Современные методы и технология обучения в техническом вузе. М.: Высшая школа, 1990. 192 с.
5. **Селезнева Н. А**. Смена стратегий в развитии высшего образования и научных исследований // Управление качеством подготовки специалистов в высшей школе. Горький: ГТУ. 1989. С. 5–11.
6. **Яговкин П.Г., Бондарева Е. А**. Принципы построения программного комплекса, реализующего систему обучения по вопросам охраны труда // Современные проблемы безопасности и духовное развитие личности «Безопасность-2000: тезисы V Всерос. студ. науч.-практ. конф. с междунар. участием, г. Иркутск, 18–21 апреля 2000 г. Иркутск, 2000. С. 67–68.
7. **Краевский В. В**. Проблемы научного обоснования обучения (методологический анализ). М.: Педагогика, 1977. 264 с.
8. **Кричевский В. Ю**. Профессиональная деятельность директора общеобразовательной школы как объект междисциплинарного исследования: автореф. дис. … д-ра пед. наук. СПб., 1993. 37 с.
9. **Лернер И. Я**. Проблемное обучение. М.: Знание, 1974. 64 с.
10. **Лорьер Ж.-Л.** Системы искусственного интеллекта. М.: Мир, 1991. 568 с.

11. **Субетто А.И**. Методология и типология управления качеством создаваемых объектов (Воен. инж. Краснознаменный ин-т им. А.Ф. Можайского). Л., 1978. 113 с. Деп. в ЦИНИС Госстроя СССР 24.01.79 № 1305.
12. **Харьковский З.С., Чуракова Р.Г**. Приемы и средства обучения. М.: Знание, 1977. 52 с.

REFERENCES

1. **Mogilevskiy V.D.** [System methodology]. Moscow: Ekonomika Publ., 1999, 251 pp. (In Russian)
2. **Belyaeva A.P.** [Regional system of professional education]. *Pedagogics*, 1993, no. 4, pp. 68–72 (In Russian)
3. **Bulenskiy N.N.** [Theory and practice of quality management in education in vocational schools]: Dis. … Doctor of ped. sci. Chelyabinsk, 1997, 272 pp. (In Russian)
4. **Dolzhenko O.V., Shatunovskiy V.L.** [Modern methods and teaching technology in technical university]. Moscow: Vysshaya shkola Publ., 1990, 192 pp. (In Russian)
5. **Selezneva N.A.** [Change of strategies in development of higher education and research]. Quality management in training university teachers. Gorkiy: GSU Press Publ., 1989, pp. 5–11. (In Russian)
6. **Iagovkin P.G., Bondareva E.A.** [Principles of labor safety program complex development. Proceedings of V th Russian student scientific conference «Modern problems of safety and personal moral development» «Safety of 2000»]. Irkutsk, 18–21 April, 2000, pp. 67–68. (In Russian)
7. **Kraevskiy V.V.** Problemy nauchnogo obosnovaniya obucheniya. Problems of scientific grounds for teaching. Moscow: Pedagogika Publ., 1977, 264 pp. (In Russian)
8. **Krichevskiy V. Iu.** [Professional activity of secondary school director as an object of interdisciplinary research]: abstract of Dis. … Doct. of ped.sci.. St. Petersburg, 1993, 37 pp. (In Russian)
9. **Lerner I. Ia.** [Problem-based learning]. Moscow: Znaniye Publ., 1974, 64 pp. (In Russian)
10. **Lorier Zh.-L.** [Systems of artificial intellect]. Moscow: Mir Publ., 1991, 568 pp. (In Russian)
11. **Subetto A.I.** [Methods and types of quality management of created objects]. Leningrad, 1978, 113 pp. (In Russian)
12. **Kharkovskiy Z.S., Churakova R.G.** [Methods and means of teaching]. Moscow: Znanie Publ., 1977. 52 pp. (In Russian)

Информация об авторах

Алекина Елена Викторовна – кандидат химических наук, доцент кафедры безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru)

Яговкин Герман Николаевич – доктор технических наук, профессор кафедры безопасности жизнедеятельности Самарского государственного технического университета (г. Самара, ул. Молодогвардейская 244, e-mail: bjd@list.ru)

Принята редакцией: 27.09.2017

Information about the authors

Elena V. Alekina – Candidate of Chemistry, Associate Professor at the Chair of Life Safety at Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya str., Samara, e-mail: bjd@list.ru)

German N. Iagovkin – Doctor of Technical Sc., Professor at the Chair of Life Safety at Samara State Technical University (244 Molodogvardeyskaya str., Samara, e-mail: bjd@list.ru)

Received September 27, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1452–1461
DOI: 10.15372/PEMW20170416
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1452–1461
DOI: 10.15372/PEMW20170416
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

СИСТЕМА ОБРАЗОВАНИЯ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ КАДРОВ СЕЛЬСКОГО ХОЗЯЙСТВА В УСЛОВИЯХ ВВЕДЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ СТАНДАРТОВ

EDUCATION FOR TRAINING AGRICULTURAL STAFF IN CONCENRNS OF PROFESSIONAL STANDARDS

УДК: 333.1

DOI: 10.15372/PEMW20170416

Н. Я. Гарафутдинова

Омская лаборатория экономических исследований СОРАН, Российская Федерация, г. Омск

С. Г. Корешева

ЧОУ ДПО «Северо-Западный учебный центр»

Аннотация. *В связи с необходимостью перехода на новые условия работы предприятий и организаций агропромышленного комплекса в рамках реализации Концепции продовольственной безопасности и внедрения направлений Стратегии импортозамещения, важным моментом становится подготовка специалистов для работы в данных организациях с учетом требований, предъявляемых профессиональных стандартов. Соответственно меняются подходы к формированию и реализации кадровой политики предприятий, работе с персоналом, управлению развитием кадрового потенциала работников, уже задействованных на предприятии, а также работе по подготовке и адаптации молодых специалистов. Статья посвящена рассмотрению вопроса о внедрении новой категории профессиональных стандартов в деятельность отраслевых организаций, а также об изменении подходов к подготовке в системе образования специалистов различного уровня. Важность формирования образовательными организациями основных и дополнительных образовательных программ высшего и среднего образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта и профессионального стандарта определяет последовательность взаимодействия работодателей и руководителей образовательных организаций при организации совместной работы.*

Ключевые слова: *продовольственная безопасность, концепция импортозамещения, социальная сфера деятельности, профессиональный стандарт, обобщенные и трудовые функции, импортозамещение, управление кадровым потенциалом,*

Garafutdinova, N. Ia

Omsk Laboratory of Economic Research SB RAS, Omsk, the Russian Federation.

Koresheva, S.G.

Further Training Institute "Northern-Western Education Centre"

Abstract: *Due to necessity to transfer to new conditions of agricultural enterprises in the context of implementation of the Concept of Food Safety and strategy of import substitution, training of personnel for agricultural enterprises is considered to be the most important condition in transfer and application of professional standards. Therefore, the approaches to personnel policy, dealing with personnel, personnel management and training and adaptation of young specialists are changed. The article considers application of new professional standards in organizations and changing of approaches to staff training in agricultural enterprises. The authors focus on importance of education programs and further training programs in higher and vocational education in accordance with the requirements of Federal State Education Standard and Professional standards. The article defines the procedure of interaction between employers and chiefs of education organizations when they arrange any kind of joint work.*

Keywords: *food safety, the concept of import substitution, social sphere, professional standard, duty functions, import substitution, compulsory educational programs, organizations of different forms of property.*

основные образовательные программы, организации различных форм собственности.

Для цитаты: *Гарафутдинова Н.Я, Корешева С.Г.* Система образования для подготовки кадров сельского хозяйства в условиях введения профессиональных стандартов // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1452–1461. DOI: 10.15372/PEMW20170416

For quote: *Garafutdinova, N. Ia, Koresheva, S.G.* [Education for training agricultural staff in concenrns of professional standards]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4, pp. 1452–1461 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170416

Введение. На современном этапе развития агропромышленного комплекса и введения новых форм кооперации, в рамках реализации Концепции продовольственной безопасности и развития импортозамещения, а также создания кластероориентированных организаций в сфере производства и переработки продукции агропромышленного комплекса одним из наиболее актуальных является вопрос подготовки специалистов для работы в этой важной отрасли жизнеобеспечения страны, возникший в связи с внедрением в трудовые отношения такого института, как профессиональные стандарты. Важным моментом становится необходимость вести подготовку кадров с учетом требований к образованию и профессиональным компетенциям данного института.

Управление развитием кадрового потенциала имеет решающее значение для постепенного роста профессиональных кадров. Продуманная политика формирования кадрового потенциала включает в себя основу для развития человеческих ресурсов. При подготовке кадрового потенциала возникают проблемы применения человеческого интеллекта, знаний, навыков и способностей, управления человеческими ресурсами, их развитием. Управление кадровым потенциалом, сотрудничество с образовательными организациями, которые готовят специалистов для сельскохозяйственной отрасли, являются основными факторами успешного развития этой отрасли.

Постановка цели. Внедрение в трудовые отношения такого документа, как профессиональный стандарт является очень серьезным шагом к созданию нового формата построения системы управления организацией и взаимоотношениями участников трудовых отношений.

Гармонизация образовательной системы и сферы сельского хозяйства предполагает эффективную организацию учебно-методического сотрудничества, включающего участие представителей этой отрасли в создании учебных планов и образовательных программ, обмен опытом, проведение мастер-классов по профилям подготовки и др.

Для исследования вопросов внедрения профессиональных стандартов в образовательные стандарты для подготовки кадрового потенциала для сельского хозяйства, необходимо решить следующие задачи:

1) проанализировать возможный перечень предприятий и организаций, переходящих на работу в соответствии с требованиями профессиональных стандартов в рамках направлений деятельности;

2) произвести выборку профессиональных стандартов из реестра утвержденных Министерством юстиции РФ с позиции развития и дальнейшего функционирования предприятий и организаций в условиях новой формы организации трудовых отношений – на базе профессиональных стандартов; провести их анализ по представленным вопросам и подборке основных требований для выполнения обобщенных и трудовых функций специалистов, работающих на предприятии, в организации, а также работодателей организаций различных форм собственности в сфере сельского хозяйства;

3) определить трудовые функции, выполняемые сотрудниками предприятия и не нашедшие отражения в профессиональном стандарте или, наоборот, являющиеся обязательным условием для занятия данной категории должности, но не указанные в действующих должностных инструкциях, а также другие дополнительные требования, необходимые для занятия должности; провести комплексный анализ требований, указанных в профессиональных стандартов, предъявляемых к специалистам всех категорий;

4) создать образовательные стандарты с учетом подобранных профессиональных стандартов и выявленных трудовых функций, не вошедших в профессиональные стандарты, и на их основе составить образовательные программы, что будет являться основным шагом к гармонизации содержания профессиональных и образовательных стандартов.

Методика исследования. Основу исследования составляет комплексный анализ структуры и внутреннего содержания обобщенных и трудовых функций специалистов, описанных в разработанных и утвержденных Министерством труда и социального развития, и профессиональных стандартах, прошедших официальную регистрацию в Министерстве юстиции Российской Федерации. Внедрение в трудовые отношения такого документа, как профессиональный стандарт является очень серьезным шагом к созданию нового формата построения и системы управления организацией и взаимоотношениями участников трудовых отношений. Соответственно все нормативно-правовое обеспечение последовательности внедрения профессиональных стандартов на предприятиях агропромышленного комплекса, а также обязательность их применения при формировании учебных планов и учебно-методических комплексов в образовательных организациях, осуществляющих подготовку специалистов для этой отрасли, *также является основой методологического подхода в данном исследовании. Именно метод анализа и синтеза и социологического опроса руководителей предприятий реального сектора экономики, работающих в агропромышленном комплексе послужил основой для написания данного исследования.*

Несмотря на то что в отрасли сельскохозяйственного профиля в последнее десятилетие претерпела значительные изменения форма собственности организаций: наряду с государственным сектором появились смешанные формы (агрохолдинги, объединения агрофирм, фермы нового назначения, а также индивидуальные фермерские хозяйства и частные перерабатывающие предприятия),– подготовка специалистов для работы в этой отрасли направлена на конкурентоспособную деятельность данных предприятий на аграрных рынках продукции и услуг, соответственно основой для их становления и развития станут специально подготовленные кадры, имеющие определенный уровень квалификации и компетенции.

Процесс появления в системе трудовых отношений Российской Федерации профессиональных стандартов начался в конце 2012 г. с внесения в Трудовой кодекс РФ информации о квалификации работника [1]. В дальнейшем в нормативно-правовые акты, регулирующие трудовые отношения, были внесены дополнения, изменения и изданы новые нормативно-правовые акты, делающие законным и расширяющие процесс введения в трудовые отношения профессиональных стандартов [2].

Поскольку введение профессиональных стандартов началось с пересмотра законодательства, регулирующего только трудовые отношения и никак не затрагивало самый главный сегмент – образование, то есть подготовку кадров для работы в системе трудовых отношений уже с применением профессиональных стандартов, постепенно данный пробел стал заполняться документами, изданными уполномоченными органами государственной власти по вопросам подготовки кадров для работы в новых трудовых условиях, иными словами, регулируемых профессиональными стандартами.

Для гармонизации образовательных программ и профессиональных стандартов законодатель (в данном случае Правительство Российской Федерации) стал издавать соответствующие документы. Первым и единственным из них в 2014 г. стало Постановление Правительства РФ от 12.09.2014 г. № 928 «О внесении изменений в Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений», которое установило, что «при формировании федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования будут учитываться положения соответствующих профессиональных стандартов», а также то, что «разработчики проектов стандартов профессионального образования и проектов вносимых в указанные стандарты изменений обеспечивают учет в проектах положений соответствующих профессиональных стандартов» [3].

В дальнейшем и Минобрнауки РФ (с 2015 г.) стало создавать и разработало первый комплект документов, которые были призваны совместить законодательство в сфере образования, регулирующее содержание образовательных программ и профессиональных стандартов. Среди этих документов можно отметить «Методические рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов» от 22.01.2015 г. № 1-ДЛ/05вн [4] (далее – Рекомендации), в которых впервые была сделана попытка конкретизации информации в образовательной программе с учетом содержания профессионального стандарта. Анализ данных Рекомендаций позволяет сделать вывод, что разработчики попытались учесть самый важный вопрос при реализации

любой образовательной программы, основанной на профессиональном стандарте – соответствие результатов обучения заявленным целям образовательной программы с обязательным описанием профессиональной компетенции или компетенций. Такое внимание к этому вопросу основано на самой сути профессионального стандарта: профессиональный стандарт описывает профессиональную деятельность, которая невозможна без профессиональной компетенции.

В дальнейшем с целью подготовки документов по организации образовательного процесса, направленного на подготовку профессиональных кадров нового формата – кадров, обучение которых будет проводиться на основе программ, созданных с учетом профессиональных стандартов Правительством Российской Федерации и Минобрнауки России, подготовивших и издавших документ, обязывающий образовательные организации среднего профессионального и высшего образования создавать образовательные программы на базе федеральных государственных образовательных стандартов, содержащих информацию о профессиональных стандартах в соответствующей сфере деятельности [3]

Итак, профессиональные стандарты необходимо использовать:

– при формировании и реализации кадровой политики, организации обучения работников органами государственной власти, работодателями и иными заинтересованными организациями. Минтрудом России рекомендовано применять справочник востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, в том числе требующих наличия среднего профессионального образования (подр. см.: [5]);

– как характеристику квалификации, необходимой работнику для осуществления определенного вида профессиональной деятельности и выполнения определенного рода трудовых функций (ст. 195.3 ТК РФ [6]).

Кроме того, руководителям организаций и работодателям необходимо применять профессиональный стандарт:

– для формирования перечня должностных обязанностей;
– определения соответствия занимаемой должности;
– определения квалификационного уровня;
– аттестации персонала;
– определения уровня оплаты труда и перехода на систему эффективного контракта.

В остальном профессиональные стандарты будут применяться работодателями в качестве основы для определения требований к квалификации работников с учетом особенностей выполняемых ими трудовых функций, обусловленных применяемыми технологиями и принятыми организацией.

Рассмотрим имеющееся на сегодня законодательство о профессиональных стандартах в области сельского хозяйства и подготовки образовательных программ на основании федеральных государственных образовательных стандартов, в содержание которых уже включены профессиональные стандарты. На 18.08.2017 г. в РФ утверждены и вступили в силу 22 профессиональных стандарта в области профессиональной деятельности: Сельское хозяйство (код профессиональной области 13 (далее – код 13), приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2014 г. N667н (в ред. от 09.03.2017 г.) «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)» [7]. Отмечено, что «первой особенностью являются даты вступлений в силу профессиональных стандартов. В 16 из 20 профессиональных стандартов в п. 2 написано, что они вступают в силу с 01.01.2015 г., а в одном – что вступает в силу в январе 2015 г. Тогда как в большинстве других профессиональных стандартах (более 800) в соответствии с Федеральным законом от 02.05.2015 г. N122-ФЗ их применение работодателями станет обязательным в части требований к квалификации, необходимой работнику для выполнения трудовой функции, если Трудовым кодексом РФ, другими федеральными законами или иными нормативными правовыми актами РФ установлены такие требования с 01.07.2016 г. [8]. Уточним: на 18.08.2017 г остается актуальной такая же информация: относительно 16 из 22 профессиональных стандартов в п. 2 написано, что они вступают с 01.01.2015 г., а в одном – что вступает в силу в январе 2015 г. Исходя из названий профессиональных стандартов можно выделить другую особенность: часть профессиональных стандартов относится только к профессиям, а другая – только к должностям работников. Рассмотрим два перечня (по должностям и профессиям), также в таблицах дана информация относительно уровня квалификации и обобщенных трудовых функций (далее – ОТФ) (табл. 1, 2).

Таблица 1

Сортировка профессиональных стандартов в сельском хозяйстве по профессиям работников, количеству ОТФ, уровням квалификации [8]

Наименование профессионального стандарта	Количество ОТФ	Уровни квалификации
Птицевод	2 ОТФ	уровень квалификации – 3
Животновод	2 ОТФ	уровень квалификации – 2, 3
Оператор машинного доения	1 ОТФ	уровень квалификации – 3
Тракторист-машинист сельскохозяйственного производства	1 ОТФ	уровень квалификации – 3
Оператор по искусственному осеменению	3 ОТФ	уровень квалификации – 4
Овощевод	2 ОТФ	уровень квалификации – 1, 3
Полевод	2 ОТФ	уровень квалификации – 1 и 3
Оператор животноводческих комплексов и механизированных ферм	1 ОТФ	уровень квалификации – 3
Обработчик шкур	3 ОТФ	уровень квалификации – 3
Садовод	2 ОТФ	уровень квалификации – 1, 3
Пчеловод	3 ОТФ	уровень квалификации – 2, 3, 4
Специалист в области декоративного садоводства	2 ОТФ	уровень квалификации – 1, 3
Слесарь по ремонту сельскохозяйственных машин и оборудования	3 ОТФ	уровень квалификации – 3, 4

Таблица 2

Сортировка профессиональных стандартов в сельском хозяйстве по профессиям работников, количеству ОТФ, уровням квалификации [8]

Наименование профессионального стандарта	Количество ОТФ	Уровни квалификации
Специалист в области механизации сельского хозяйства	2 ОТФ	уровень квалификации – 5, 6
Специалист по агромелиорации	2 ОТФ	уровень квалификации – 5, 6
Ветеринарный врач	3 ОТФ	уровень квалификации – 7
Агроном	1 ОТФ	уровень квалификации – 6
Специалист по эксплуатации мелиоративных систем	3 ОТФ	уровень квалификации – 5, 6, 7
Ветеринарный фельдшер	2 ОТФ	уровень квалификации – 5
Селекционер по племенному животноводству	3 ОТФ	уровень квалификации – 6
Винодел	2 ОТФ	уровень квалификации – 5, 6
Техник-механик в сельском хозяйстве	2 ОТФ	уровень квалификации – 4, 5

Результаты. Анализ профессиональных стандартов в сельском хозяйстве по профессиям работников показывает, что в большинстве случаев количество ОТФ в представленных стандартах – от 1 до 3, что говорит о взвешенном подходе их разработчиков. Кроме того, следует отметить еще одну особенность: в некоторых профессиональных стандартах рассмотрена ситуация для единственной профессии, например, оператор машинного доения из профессионального стандарта «Оператор машинного доения», профессия «Обработчик шкур» из профессионального стандарта «Обработчик шкур». Обсуждая эту особенность, можно сказать, что разработка профессиональных

стандартов для отдельной профессии или должности, на наш взгляд,– это оптимальный вариант для оформления трудовых взаимоотношений работодателя и сотрудника [8].

Серьезной новацией, имеющей большое значение для оформления трудовых отношений с применением профессиональных стандартов является введение с 01.07.2017 г. нового Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) ОК 009–2016, утвержденного приказом Росстандарта от 08.12.2016 г. N2007-ст (далее – ОКСО-2016) [9].

ОКСО-2016 предназначен «…для классификации и кодирования профессий, специальностей и направлений подготовки, используемых для реализации профессиональных образовательных программ среднего профессионального и высшего образования», а также для «регламентации приема, образовательной деятельности и выпуска по образовательным программам среднего профессионального и высшего образования» [9].

В профессиональных стандартах, описывающих деятельность, требующую уровня квалификации 4 и выше, применяется ОК 009–2003 [10] (далее – ОКСО-2003), на основании содержания которого присваивается квалификация в системе высшего образования в течение более 10 лет. Однако в содержание ОКСО-2003 вошли не все имеющиеся ранее номера и названия специальностей высшего образования, что создало большие сложности при применении профессиональных стандартов для приема на работу. Несмотря на периодическую смену номеров и названий направлений подготовки и специальностей существовали так называемые «переходники», применяя которые можно было «перевести» информацию о специальности или направлении подготовки, указанную в дипломе о получении высшего профессионального образования, в действующую новую на момент перевода. В связи с этим появилось большое количество людей, нуждающихся в переобучении с целью получения документа об образовании и(или) квалификации, соответствующего требованиям профессионального стандарта и дающего возможность устроиться на работу.

Введенный в действие с 01.07.2017 г. ОКСО-2016 не решил этой проблемы, поскольку, во-первых, был основан на новом кодификаторе и, во-вторых, применялся только для «…реализации профессиональных образовательных программ среднего профессионального и высшего образования», то есть для организации образовательного процесса [9].

Одним из значимых законов, который ввел необходимость применения профессиональных стандартов как основы создания документов по организации образовательного процесса стал Федеральный закон от 02.05.2015 г № 122-ФЗ «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и ст. 11 и 73 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”», вступивший в силу 01.07.2016 г. (далее – 122-ФЗ) [2]. Главным шагом, установленным данным законом стало то, что была введена дальнейшая гармонизация содержания образовательных стандартов и программ с содержанием профессиональных стандартов. Это выразилось в следующих изменениях, внесенных в содержание Федерального закона от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»: ч. 7 ст. 11 была изложена в новой редакции следующим образом: «Формирование требований федеральных государственных образовательных стандартов профессионального образования к результатам освоения основных образовательных программ профессионального образования» в части профессиональной компетенции *осуществляется на основе* соответствующих профессиональных стандартов (при наличии)». Также в новой редакции была изложена и ч. 8 ст. 73: «Продолжительность профессионального обучения определяется конкретной программой профессионального обучения, разрабатываемой и утверждаемой на основе профессиональных стандартов (при наличии) или установленных квалификационных требований организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено законодательством Российской Федерации» [2]. Кроме того, был описан завершающий шаг комплекса мер по гармонизации содержания образовательных стандартов и программ с содержанием профессиональных стандартов (п. 2 ст. 4122-ФЗ), который установил, что «федеральные государственные образовательные стандарты профессионального образования, утвержденные до 1 июля 2016 г., подлежат приведению в соответствие с требованиями, установленными ч. 7 ст. 11, *в течение одного года* с 1 июля 2016 года» [2].

Для исполнения п. 2 ст. 4122-ФЗ на 23.05.2017 г. было создано 10 проектов так называемых «ФГОС 3++» (далее – ФГОС) с наличием в них информации, основанной и на приложении к про-

екту ФГОС профессиональных стандартов по направлению подготовки бакалавриата 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство».

По результатам изучения содержания проектов ФГОС по направлению подготовки 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» с учетом профессиональных стандартов, включенных в данные проекты, можно сделать следующие выводы:

1) утвержденные профессиональные стандарты, включенные в 10 проектов ФГОС направления бакалавриата 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство»: из утвержденных 22 профессиональных стандартов по коду 13 «Сельское хозяйство» в проекты ФГОСов вошли только 2!; утвержденные профессиональные стандарты, включенные в 9 проектов ФГОС направления магистратуры 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство»: из утвержденных 22 профессиональных стандартов по коду 13 вошел только 1!;

2) из кода 13 «Сельское хозяйство» в проекты ФГОС бакалавриата вошел профессиональный стандарт «Агроном» (код 13.017) (встречается чаще всего в проектах ФГОС и «Специалист в области механизации сельского хозяйства» (код 13.001), из *иных* кодов – 17 профессиональных стандартов. Приведем перечень иных кодов, вошедших в содержание проектов ФГОС направления бакалавриата 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство»:

код 23 – Деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность, мебельное производство – 5 штук;

код 15 – Рыбоводство и рыболовство – 8 штук;

код 01 – Образование и наука – 3 штуки;

код 10 – Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн – 1 штука;

3) из кода 13 вошел профессиональный стандарт «Агроном» (код 13.017) (встречается в 4 из 9 проектах ФГОС магистратуры по направлению подготовки 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйств»:

из *иных* кодов вошли 14 профессиональных стандартов. Приведем перечень иных кодов, вошедших в содержание ФГОС направления магистратуры 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство»:

код 23 – Деревообрабатывающая и целлюлозно-бумажная промышленность, мебельное производство – 5 штук;

код 15 – Рыбоводство и рыболовство – 6 штук;

код 01 – Образование и наука – 3 штуки.

Полное несоответствие проекта ФГОС магистратуры по направлению подготовки 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» и включенного в него профессионального стандарта обнаружилось при создании проекта в части несовпадения количества номеров кодов профессиональных стандартов в Приложении к проекту ФГОС и в п. 1.12 проекта ФГОС «Области профессиональной деятельности и(или) сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность»:

1) проект ФГОС магистратуры по направлению 35.04.09 Ландшафтная архитектура содержит Приложение 1, в котором приведены *только* такие проф. стандарты:

– 01.001 Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель);

– 01.003 Педагог дополнительного образования детей и взрослых;

– 01.004 Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования;

2) п. 1.12 ФГОС 3++ 35.04.09 Ландшафтная архитектура содержит коды профессиональных стандартов таких групп, как:

– 01 – Образование и наука;

– 04 – Культура, искусство (в сфере реставрации садово-паркового искусства);

– 07 – Административно-управленческая и офисная деятельность;

– 10 – Архитектура, проектирование, геодезия, топография и дизайн;

– 14 – Лесное хозяйство, охота;

– 16 – Строительство и жилищно-коммунальное хозяйство.

Следует отметить, что совпадает только один код: 01 – Образование и наука.

Анализ результатов изучения содержания проектов ФГОС по направлению 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство» с учетом профессиональных стандартов, включенных в данные проекты ФГОС, показывает, что в большинство проектов ФГОС информация о профессиональных стандартах внесена или в недостаточном количестве, или не совсем соответствующая направлению 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство», что приведет к сложностям при создании основных образовательных программ (ООП) высшего образования и особенно при описании результатов обучения будущих специалистов, что может негативно сказаться на подготовке кадрового потенциала для отрасли сельского хозяйства в целом.

Минобранауки РФ была предоставлена возможность корректировки проектов ФГОС с учетом профессиональных стандартов, что было отмечено в письме Департамента государственной политики в сфере высшего образования от 23.03.2017 г. № 05–735 «О доработке проектов ФГОС и разработке ПООП» [11]. В качестве способа корректировки проектов ФГОС, указанного в данном письме, отмечена предоставленная возможность *добавить* в проект ФГОС еще одно приложение «Перечень профессиональных стандартов, *соотнесенных* с федеральным государственным образовательным стандартом по направлению подготовки < Код, наименование>».

Анализ уже утвержденных на 18.08.2017 г. ФГОС высшего образования по направлению подготовки 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство», позволяет сделать вывод, что в большинстве ФГОС указанные в них профессиональные стандарты теперь коррелируют с направлением подготовки 35 «Сельское, лесное и рыбное хозяйство», но все таки есть и такие ФГОС, в которых осталось несоответствие направления подготовки ФГОС и профессиональных стандартов. Например, ФГОС 35.04.01 «Лесное дело» [12] в приложении содержит только один профессиональный стандарт 01.004 «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», а в п. 1.11 Области профессиональной деятельности и(или) сферы профессиональной деятельности, в которых выпускники, освоившие программу магистратуры, могут осуществлять профессиональную деятельность в областях: 01– Образование и наука; 07 – Административно-управленческая и офисная деятельность; 14 – Лесное хозяйство, охота совпадает только один код: 01 – Образование и наука.

С учетом того что в профессиональных стандартах указан ОКСО (ранее – ОКСО-2003, после 01.07.2017 г.– ОКСО-2016, основанный на новом кодификаторе), код нового кодификатора указывается в дипломе о высшем образовании (в дипломе выпускника по данному ФГОС будет указан код 35.04.01, не имеющий никакого совпадения с профессиональным стандартом по педагогике), что приведет к возникновению сложностей при приеме на работу и в сферу сельского хозяйства, поскольку перечень профессиональных стандартов, соответствующих данному ФГОС, состоит только из одного профессионального стандарта, но педагогической направленности, и в сферу педагогики, поскольку в дипломе будет указан номер 35.04.01, то есть сфера сельского хозяйства. Единственным возможным решением в этой ситуации будет преподавание специальных (узких) дисциплин, соответствующих только ФГОС 35.04.01, которых не может быть много в учебном плане.

Исходя из результатов проведенного исследования, можно сделать следующие выводы:

1) содержание образовательных стандартов, основанных на профессиональных стандартах, должно быть взвешенным; в некоторых случаях профессиональным стандартам, включенным в образовательные стандарты, необходимо соответствовать сфере сельского хозяйства, особенно в части результатов освоения основных образовательных программ профессионального образования;

2) гармонизация образовательных программ и профессиональных стандартов является важнейшим шагом к подготовке квалифицированных специалистов – работников, готовых к выполнению трудовых функций в новом формате – формате трудовых отношений с учетом профессиональных стандартов;

3) совместная работа руководителей и специалистов кадровых служб предприятий агропромышленного комплекса и руководителей образовательных организаций всех видов должна выстраиваться с учетом требований федеральных образовательных стандартов и квалификационных характеристик, утвержденных в профессиональных стандартах для работающих разных категорий на предприятиях агропромышленного комплекса.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Федеральный** закон от 03.12.2012 г. № 236-ФЗ (ред. от 02.05.2015 г.) «О внесении изменений в Трудовой кодекс Российской Федерации и статью 1 Федерального закона “О техническом регулировании” // Российская газета. 07 декабря 2012 г. № 283.

2. **Федеральный** закон от 02.05.2015 г. № 122-ФЗ «О внесении изменений Трудовой кодекс Российской Федерации и статьи 11 и 73 Федерального закона “Об образовании в Российской Федерации”» // Российская газета. 6 мая 2015 г. № 95.

3. **Постановление** Правительства РФ от 12.09.2014 № 928 «О внесении изменений в Правила разработки, утверждения федеральных государственных образовательных стандартов и внесения в них изменений» // Собрание законодательства РФ. 22.09.2014 г. № 38, ст. 5069.

4. **Методические** рекомендации по разработке основных профессиональных образовательных программ и дополнительных профессиональных программ с учетом соответствующих профессиональных стандартов [Электронный ресурс] (утв. Минобрнауки России 22.01.2015 № ДЛ-1/05вн).– URL: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=EXP; n=613827#0// (дата обращения: 22.07.2017).

5. **Приказ** Минтруда России от 02.11.2015 № 832 (ред. от 10.02.2016) «Об утверждении справочника востребованных на рынке труда, новых и перспективных профессий, в том числе требующих среднего профессионального образования» // Бюллетень трудового и социального законодательства РФ. 2015. № 11. 6. Трудовой кодекс Российской Федерации (Федеральный закон от 30.12.2001 № 197-ФЗ (ред. от 01.07.2017 г.) // Российская газета. 31.12.2001 г. № 256.

7. **Приказ** Министерства труда и социальной защиты РФ от 29 сентября 2014 г. № 667н «О реестре профессиональных стандартов (перечне видов профессиональной деятельности)» // Российская газета. 17 декабря 2014 г. № 287.

8. **Гарафутдинова Н.Я., Крылов А.Н., Корешева С.Г.** Краткий анализ профессиональных стандартов в сфере «Сельское хозяйство» // Продовольственная безопасность, импортозамещение и социально-экономические проблемы АПК: материалы Междунар. науч.-практ. конф. Новосибирск, 2016. С. 148–151.

9. **Приказ** Росстандарта от 08.12.2016 № 2007-ст «О принятии и введении в действие Общероссийского классификатора специальностей по образованию (ОКСО) ОК 009–2016» // Официальные документы в образовании. 2017. № 1 (январь).

10. **ОК** 009–2003. Общероссийский классификатор специальностей по образованию» (утв. Постановлением Госстандарта) [Электронный ресурс].– URL: https://elementy.ru/Library9/p276.htm (дата обращения: 22.07.2017).

11. **Письмо** Департамента государственной политики в сфере высшего образования от 23.03.2017 № 05–735 «О доработке проектов ФГОС и разработке ПООП» [Электронный ресурс].– URL: ttp://fgosvo.ru/files/files/Letter_23032017_bak.pdf (дата обращения: 22.07.2017).

12. **Приказ** Минобрнауки РФ об утверждении ФГОС ФГОС 35.04.01 «Лесное дело» [Электронный ресурс].– URL: http://www.pravo.gov.ru (дата обращения: 03.08.2017).

REFERENCES

1. [**Federal** Law No. 236-FZ of December 3, 2012 (amend. on May 2, 2015) «On amendments in Labour Code of Russia and Article 1 of Federal Law “On Technical regulations”»]. *Russian Newspaper,* no. 283 of December 7. (In Russian)

2. [**Federal** Law No. 122-FZ of May 2, 2015 “On amendments in Labour Code of Russia” and Articles 11 and 73 of Federal Law “On education in Russia”. *Russian newspaper*, no. 95 of May 5, 2015. (In Russian)

3. [**Governmental** Decree no. 928 of September 12, 2014 “On amendments in Regulations of designing and endorsement of Federal. Legal regulations, no. 38 Article 5069 of September 22, 2014. (In Russian)

4. [**Methodological** recommendations on designing compulsory professional programs and further train-ing programs considering corresponding professional standards] (endorsed by the Ministry of Russia No. DL-1/05vn of January 22, 2015. Official documents on education No. 8 of 2015 (begin-ning).Available at: http://www.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc; base=EXP; n=613827#0// (ac-cessed July 22, 2017). (In Russian)

5. [**Order** no. 832 of the Ministry of Labour of Russia «On endorsement of the list of prospective new professiona that require vocational education» with amendments of February 10, 2016]. Byulleten trudovogo i sotsialnogo zakonodatelstva RF No. 11, 2015. Bulletin no. 11 of labour and social reg-ulations of 2015. (In Russian)

6. [**Labour** Code of Russia [Federal Law no. 197-FZ of December 30, 2001 with amendments of July 1, 2017]. Russian newspaper, no. 256 of December 31, 2001. (In Russian)

7. [**Order** no. 667n of the Ministry of Labour and Social Protection of September 29, 2014 “On the list of professional standards and types of professional activities”]. *Russian Newspaper*, December 17,2014, no. 287. (In Russian)

8. **Garafutdinova N. Ia., Krylov A. N., Koresheva S. G.** [Brief analysis of professional standards on Agriculture]. Proceedings of Internat.sci.conf «Food safety, import substitution and socio-economic problems of agribusiness». June 9–10. Novosibirsk, 2016, pp. 148–151. (In Russian)

9. [**Order** no. 2007-st of Federal Agency on Technical Regulating and Metrology of December 8, 2016 «On application of Russian classifier of professions on majors»]. Legal regulations in Education, 2017, no. 1. (In Russian)

10. [**OK 009–2003**. Russian classifier of professions on majors]. Moscow: Standard Publ., 2003.

11. [**Letter** no. 05–735 of the Deaprtment of State Policy in Higher Education of March 23, 2017 «On development of Federal State Professional Standards and professional educational programs]. Available at: http://fgosvo.ru/files/files/Letter_23032017_bak.pdf (acceessed July 22, 2017) (In Russian)

12. [**Order** of the Ministry of Education and Science of Russia on endorsement of Federal State Edu-cation Standard on major 35.04.01 «Forestry»]. Available at: http://www.pravo.gov.ru (accessed August 03, 2017). (In Russian)

Информация об авторах

Н.Я. Гарафутдинова – директор ЦНПО ОмГПУ, к.э.н, доцент, Омская лаборатория экономических исследований СО РАН

С.Г. Корешева – заместитель директора ЧОУ ДПО «Северо-Западный учебный центр», член правления Консорциума МАПДО

Принято редакцией: 01.10.2017

Information about the authors

Garafutdinova, N. Ia – Candidate of Economics, Associate Professor, Omsk Laboratory of Economic Research SB RAS

Koresheva, S.G. – Vice-Director of Further Training Institute “Northern-Western Education Centre”, the Member of Moscow Association

Received November 1, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1462–1468
DOI: 10.15372/PEMW20170417
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1462–1468
DOI: 10.15372/PEMW20170417
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ОТБОР И ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КАДРОВ В СТРАНАХ АТР: СЕКРЕТ УСПЕХА ЛУЧШИХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СИСТЕМ МИРА

TEACHERS SELECTION AND TRAINING IN THE APR COUNTRIES: THE WORLD-LEADING EDUCATION SYSTEMS: THE SECRET OF SUCCESS

УДК 37.08

DOI: 10.15372/PEMW20170417

Е. Ф. Матвеева

*Дальневосточный федеральный университет,
Школа педагогики, г. Уссурийск,
Российская Федерация, e-mail: Matveeva_ef@mail.ru*

Аннотация. *В статье рассматривается опыт отбора и подготовки кандидатов на педагогические должности в лучших образовательных системах мира: в Гонконге и Сингапуре. В процессе исследования были использованы такие теоретические методы, как сравнительный анализ, оценка и систематизация материала по избранной теме. В результате было выявлено, что как Сингапур, так и Гонконг имеют ряд общих черт в направлении политики и использовании механизмов, способствующих модернизации и развитию систем подготовки педагогических кадров, среди которых можно отметить жесткий отбор кандидатов на учительские должности, обязательное получение университетского образования (степени бакалавра и выше), менторство, усиленное внимание к непрерывному развитию и повышению квалификации, использование процедуры отсева плохо работающих учителей, сочетание традиционных ценностей с лучшими мировыми практиками в сфере подготовки учителей и др. Усиленное внимание со стороны государства к вопросу подготовки высококомпетентных учителей, а также удержания лучших педагогов в профессии позволяет Гонконгу и Сингапуру занимать лидирующие позиции в мире в сфере школьного образования. Обращение к опыту данных стран может содействовать выработке грамотной, целенаправленной и последовательной национальной стратегии модернизации системы отбора и подготовки соискателей на осуществление педагогической деятельности в России.*

Ключевые слова: *отбор педагогических кадров, система подготовки педагогов, требования к компетентности учителя*

Для цитаты: *Матвеева Е. Ф.* Отбор и подготовка педагогических кадров в странах АТР: секрет успеха лучших образовательных систем мира //

Matveeva, E. F.

*Far Eastern Federal University, School of Education,
Ussuriisk, Russian Federation,
e-mail: Matveeva_ef@mail.ru*

Abstract. *The article deals with the experience in teacher selection and training in the world-leading education systems, those of Hong Kong and Singapore. In the course of our research some theoretical methods, including a comparative analysis, the method of evaluation and systematization of the used materials on the selected theme were used. The research found out that both Hong Kong and Singapore have some similar features in their policy direction and in the use of mechanisms aimed at modernization and development of the teacher training systems, including high standards for selecting candidates for teaching positions, a mandatory university degree (a bachelor's or higher degree), mentorship, focus on lifelong development and further training, the procedure of poorly-performing teachers' dropout, a combination of traditional values with the best world practices in teacher training, etc. The governments' increased attention to the matter of training of highly competent teachers, as well as to retaining excellent teachers secures Hong Kong and Singapore's world-leading positions in school education. Leveraging the experience of these countries can be helpful to the development of a proper, object-oriented and consistent national strategy of the teacher selection and training system enhancement in Russia.*

Key words: *selection of teachers, teacher training system, requirements for teacher competence.*

For quote: *Matveeva, E. F.* [Teachers selection and training in the apr countries: the world-leading education systems: the secret of success]. *Professional*

Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1462–1468.
DOI: 10.15372/PEMW20170417

education in the modern world, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1462–1468 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170417

Введение. Органическая взаимосвязь настоящего и будущего общества с положением дел в сфере образовании сегодня особенно очевидна. Уровень образования подрастающего поколения напрямую зависит от качества труда педагогов. Переход на новые образовательные стандарты для начальной и средней общеобразовательной школы требует от учителя создания условий для развития индивидуальных способностей ребенка, формирования у него определенных компетентностей. Соответственно, обновляющейся отечественной школе необходим компетентный, образованный учитель с высоким общественным статусом, эффективно организующий учебно-воспитательный процесс. В связи с этим в деле модернизации роль учителя становится ключевой, о чем свидетельствуют Концепция модернизации российского образования, ряд других документов концептуального и нормативно-правового характера как действующих в настоящее время, так и готовящихся к введению.

Однако в отношении новых требований к компетентности учителя, отраженных в стандартах педагогического образования, высказывается немало критических замечаний со стороны педагогов-ученых и педагогов-практиков, например: слабая корреляция стандартов педагогического образования с требованиями профессионального стандарта педагога, нереалистичность ожиданий от будущего учителя, требование от него сильной гуманитарной позиции, отсутствие предметной составляющей педагогических стандартов, способов формирования обозначенных в них профессиональных компетенций, невыполнимость качественного формирования и развития последних в условиях понижения фундаментальной подготовки будущих педагогов и сокращения периода обучения до четырех лет, отсутствие экспертизы, анализа эффективности достигнутого в реализации стандартов педагогического образования по формированию новых компетенций учителя и другие.

Еще более критичные оценки получили требования к компетентности учителя в профессиональном стандарте «Педагог», реализация которого перенесена на 2019 г. Особое внимание обращают на себя следующие из них: оторванность от реального социокультурного контекста, неблагоприятные условия для выполнения требований нового профессионального стандарта (отсутствие достаточной материальной базы, а также большие нагрузки у учителей школ), завышенные требования к учителю (знание иностранного языка, профессиональная психологическая компетентность, умение осуществлять педагогическую деятельность в условиях инклюзивного образования и пр.), значительно преобладающие над степенью популярности профессии и не согласующиеся с реальным положением дел в стране и регионах, прежде всего – уровнем экономики и материального благосостояния населения. Некоторые педагоги отмечают нечеткость формулировки цели и назначения документа, недостаточную разработку узкопрофессиональных аспектов, трудность творческой реализации и саморазвития в условиях больших временных затрат на выполнение индивидуального планирования для отдельных категорий детей: одаренных, трудных, с ограниченными возможностями.

Таким образом, не вызывает сомнений необходимость подготовки учителей, которая, с одной стороны, отвечала бы новому социальному заказу общества, обращенного к культуре педагогического труда и компетентности учителя, а с другой – соответствовала бы реальному контексту его реализации.

Постановка задачи. Решение обозначенной проблемы в педагогическом образовании невозможно без учета мирового опыта в данной сфере. В связи с этим особый интерес для отечественного образования может представлять изучение опыта подготовки педагогов, а также требования, предъявляемые к их профессиональной компетентности, в некоторых развитых странах АТР с высоким уровнем школьных достижений (что отражено в международных сравнительных мониторинговых исследованиях качества школьных достижений PIRLS, TIMSS), таких как Гонконг (Китай) и Сингапур, так называемых «Азиатских тигров» – мировых лидеров в сфере образования.

Данный выбор обусловлен, в первую очередь, тем, что упомянутые страны опережают Россию по результатам сравнительных международных тестов школьных достижений, являющимся лучшими в мире [1; 2]. Обращает внимание и тот факт, что рейтинговые оценки образовательных систем все чаще выдвигают на первые позиции системы образования, сложившиеся в данных странах. По

данным международного тестирования, выполненного компанией Pearson по заказу аналитического отдела журнала «Economist» для «Times», Гонконг занимает третье место, а Сингапур – пятое в рейтинге двадцати государств, имеющих лучшие системы образования. Консалтинговая компания «McKinsey» в 2008 г. назвала сингапурскую и гонконгскую системы образования самыми эффективными в мире, особенно отметив организацию подготовки учительских кадров.

В рамках обозначенной выше цели исследования нами были поставлены следующие задачи:

– рассмотреть основные направления политики Гонконга и Сингапура в области отбора и подготовки кандидатов на педагогические должности;

– изучить механизмы, направленные на модернизацию и развитие систем подготовки педагогических кадров мирового уровня в данных странах.

Методика и методология исследования. Методы исследования, использованные в работе, носят теоретический характер и представляют собой сравнительный анализ, оценку и систематизацию материала по выбранной теме. В работе задействованы результаты международных исследований школьных достижений, национальных изысканий, предпринятых в Гонконге и Сингапуре, изучен ряд научных публикаций и материалов официальных сайтов, в том числе на одном из государственных языков данных стран.

Результаты. Анализируя историю и состояние школьных систем государств-лидеров в сфере образования на основе международных и некоторых национальных исследований, сотрудники известной консалтинговой компании «McKinsey» М. Барбер и М. Муршед сделали вывод, что среди многих факторов, так или иначе влияющих на качество образования в школе, решающую роль играет качество подготовки и работы педагогических кадров [3, с. 13]. В.П. Борисенков вслед за М. Барбером и М. Муршед приходит к заключению, что «важнее всего не то, сколько получают учителя (безусловно, их нелегкий труд должен оплачиваться достойно), а то, какие это учителя, как они подготовлены и как работают» [4, с. 15]. Ссылаясь на выводы М. Барбера и М. Муршед [3], он подчеркивает, что причина успеха кроется не только и не столько в финансировании системы образования, и приводит в качестве примера Сингапур, который тратит на начальное обучение школьника (в расчете на одного человека) меньше, чем любая из развитых стран, но значительно обгоняет их по результатам, полученным в исследованиях TIMSS и PISA [4, с. 14–15].

А.В. Седов, описывая два существующих пути отбора кандидатов в учительскую профессию: до начала занятий по программе подготовки педагогов, когда кандидаты тщательно рассматриваются до начала педагогического обучения, и после окончания обучения на педагогических факультетах при отборе лучших выпускников на учительские должности, отмечает, что самые эффективные системы образования, в том числе в Гонконге и Сингапуре, практикуют первую модель [5, с. 120–121].

В рамках этих систем осуществляется жесткий отбор кандидатов на учительские должности благодаря использованию эффективных стратегий и механизмов.

Во-первых, следует отметить, что в Гонконге и Сингапуре нанимают учителей из 30% лучших выпускников школ [3, с. 17]. Более того, в Сингапуре существует очень строгая процедура отсева претендентов на получение учительской профессии, которая включает четыре этапа: этап предварительного отбора (оценка резюме кандидата), функциональные тесты и оценку грамотности, интервью и контроль достижений будущих учителей во время их первичной подготовки в Национальном институте образования. Как отмечают Т.Б. Алишев и А.Х. Гильмутдинов, к кандидатам на учительские должности в Сингапуре предъявляются следующие минимальные требования: кроме обозначенного выше уровня успеваемости в своей возрастной группе заявитель должен иметь соответствующее направлению желаемой педагогической деятельности предуниверситетское или высшее образование, также ему необходимо доказать наличие интереса к детям, преподаванию и учительской профессии в целом [6, с. 240–241].

Как в Гонконге, так и Сингапуре, существует альтернативный путь к учительской профессии: получение педагогического образования лицами, имеющими высшее образование в сфере предполагаемой специализации (обладающие степенью, не связанной с педагогикой). Причем в Сингапуре именно им отдается предпочтение при предварительном отборе заявителей [6, с. 240–241].

Будущие учителя получают университетское образование или педагогическое образование на базе университета, и это является основным путем подготовки учителей для всех типов школ. Так, в Гонконге в 2005–2006 гг. учителям предъявляется требование к уровню их квалификации –

наличие как минимум степени бакалавра. В то же время растет количество учителей с постуниверситетсткой степенью. В Сингапуре также отмечается устойчивое увеличение количества педагогов, обладающих степенью магистра или доктора. Так, в 2005 г. в Гонконге 73,4% учителей начальной школы и 92,2% учителей средней школы являлись обладателями, по крайней мере, степени бакалавра, а 7,3% и 24,9% учителей начальной и средней школы соответственно имели постуниверситетскую степень; в Сингапуре в этом же году большую часть действующих учителей (70,6%) составляли учителя, закончившие институт и имеющие степень бакалавра, 5,3% являлись обладателями более высоких ученых степеней [7, с. 34, 76–77].

С другой стороны, почти 25% вновь принятых на работу учителей в Гонконге в 2005 г. не имели специального педагогического образования, а в Сингапуре 29,4% учителей не являлись обладателями университетской степени [7, с. 32, 76]. Однако проблема некачественного преподавания в школах не является столь острой, как в других странах. Благодаря грамотной политике государства в сфере отбора и подготовки пелагических кадров, проводимому в школах мониторингу обеспеченности кадрами, а также высокому социальному статусу и престижу профессии отмеченная проблема успешно решается, и в этих странах неуклонно растет количество высокообразованных педагогов, имеющих как минимум степень бакалавра [7, с. 35, 76–77, 81].

Отметим, что в Гонконге система подготовки учителей осуществляется в следующих высших учебных заведениях: трех многоаспектных университетах, в которых общетеоретическая подготовка сводится к включению общеобразовательных предметов в учебные планы (comprehensive universities), Гонконгском педагогическом университете (the Education University of Hong Kong), Гонконгском университете (the University of Hong Kong), Гонконгском Баптистском университете (the Baptist University of Hong Kong). В Сингапуре Национальном университете образования, который является монополистом в области педагогического образования.

Немаловажным направлением в области подготовки педагогических кадров является менторство. Так, в Сингапуре претенденты на педагогические должности получают поддержку со стороны преподавателей института не только во время прохождения практики, но и будучи начинающими учителями. Если новичок испытывает трудности, приступив к работе в школе, ему оказывается усиленная помощь коллег, администрации школы, а также преподавателей института [8, с. 4]. Кроме того, ему помогает закрепленный за ним руководитель – вышестоящий сотрудник по наблюдению и отчетности (reporting officer) – в планировании профессиональной деятельности и карьеры [8, с. 4].

Оценка профессиональной деятельности педагогов осуществляется на основе рамочных документов, регламентирующих компетенции учителя. В Гонконге таким документом является the Teacher Competency Framework (был принят в 2003 г.). Профессиональные компетенции учителя охватывают четыре основных направления работы педагога: преподавание и обучение, развитие учащихся, развитие школы и профессиональные взаимоотношения и заслуги. В каждом направлении выделяют четыре аспекта работы педагога, которые, в свою очередь, распадаются на определенные линии профессиональной деятельности. Такая сложная иерархия компетенций отражает характер работы учителя. В документе также описаны требования, разработанные специально для учителей английского и государственного китайского языков, которые предъявляются к уровню их профессиональной квалификации [9]. В Сингапуре всесторонняя система оценки профессиональной деятельности осуществляется через использование усовершенствованной системы управления служебной деятельностью (Enhanced Performance Management System) (введена в 2005 г.) [10], которая дает возможность не только определить уровень компетентности учителя, но и поддержать его карьерный рост. Здесь оценка осуществляется по двум направлениям: реальные достижения педагогического работника и его будущий потенциал. Последнее используется для того, чтобы помочь учителю совершенствоваться и развиваться. Очевидно, это необходимо руководству для определения потребности в учителях в следующем году, а также для выявления перспективных учителей с самым большим потенциалом. Как учителя, так и их руководители проходят оценку не только своих личных достижений, но и того, как они помогают развиваться другим учителям посредством наблюдения за их деятельностью и наставничества [8, с. 5–6].

В Гонконге, кроме обозначенного выше документа, существует еще один, который является обязательным для исполнения учителем: Кодекс профессиональной этики педагога (a Code of Practice), устанавливающий нравственные нормы и степень социальной ответственности педагога

перед обществом [11]. В Сингапуре, несмотря на отсутствие подобного документа, также уделяется большое внимание нравственному и этическому поведению педагога. Этот аспект, учитываемый при оценке педагогических кадров, является таким же важным, как и достижение поставленных целей в преподавании.

В обеих образовательных системах наблюдается усиленное внимание к непрерывному развитию и повышению квалификации педагогов. Так, в Гонконге учителям рекомендуется проходить курсы повышения квалификации в объеме не менее 150 часов за трехлетний период. Сюда входит время, потраченное на структурированное обучение и иную деятельность, направленную на профессиональное развитие и способствующую развитию школы. Для этого учителя должны посещать курсы/семинары, обмениваться опытом профессиональной деятельности на уровне школы/среди школ, а также служить и помогать образовательному сообществу, которое рассматривается как главная составляющая их профессиональной жизни [12, с. 9]. В Сингапуре педагогам оплачивается ежегодное 100-часовое дополнительное образование или учебные курсы. Как отмечают Т. Б. Алишев и А. Х. Гильмутдинов, окончив Национальный институт образования, типичный сингапурский учитель возвращается в него еще много раз на протяжении своей карьеры для прохождения курсов повышения квалификации [6, с. 242]. Кроме того, каждый год учителя получают от государства 400–700 сингапурских долларов. Используя эти деньги, они могут пройти курсы изучения иностранного языка или компьютерные курсы, купить программное обеспечение и т.д. Министерство образования предоставляет возможность педагогическим работникам взять частично оплачиваемый государством отпуск и также потратить его на свое профессиональное развитие во время стажировок, в том числе и за пределами страны [6, с. 243; 8, с. 7–8].

С другой стороны, как в Гонконге, так и в Сингапуре, не существует требований, предъявляемых к профессиональному развитию педагога для его *последующего лицензирования*. Так, однажды получив статус «зарегистрированного/квалифицированного учителя» (это должно произойти до вступления в педагогическую должность), гонконгский педагог имеет право осуществлять профессиональную деятельность на протяжении всей своей педагогической карьеры. Исключение составляют случаи, когда учитель претендует на более высокие должности. Более того, выпускники педагогических университетов не проходят никаких дополнительных испытаний, например тестирования, чтобы стать «зарегистрированными» учителями [7, с. 32]. В Сингапуре все учителя, прошедшие обучение в Национальном институте образования, автоматически получают сертификат, дающий им право работать в школах. Им не надо сдавать дополнительные экзамены или проходить сертификацию через специальный комитет по вопросам образовательных стандартов (a teaching standards board) благодаря тесному взаимодействию Министерства образования и Национального института образования, которые выступают как единая структура. Считается, что освоив предлагаемые для обучения в институте программы, будущий педагог уже соответствует современным требованиям, предъявляемым ему обществом, и является высококвалифицированным профессионалом [12, с. 75].

Высокий социальный статус педагога в обеих странах выражается в уважительном отношении к учителю как носителю высокой нравственности и глубоких знаний. Престижу учительской профессии способствует достойная зарплата учителей – на уровне средней среди служащих, имеющих непедагогические профессии; а также система выплаты денежный премий, объемный социальный пакет, механизм выслуги лет и д.р. (Сингапур). Интересен и тот факт, что в Сингапуре студенты, готовящиеся стать педагогами, получают заработную плату, мало чем отличающуюся по размеру от зарплаты начинающего учителя. Это позволяет сохранить контингент практикующих компетентных педагогов и максимально использовать опыт высококвалифицированных кадров старшего поколения [6, с. 243].

Нельзя не отметить и то обстоятельство, что системы образования Гонконга и Сингапура, в том числе педагогического, строятся в духе нового менеджерализма, который дает возможность оценивать их как рынок образовательных услуг с помощью критериев эффективности, более подходящих, как считает Р. Дим, для частного сектора (цит. по: [6, с. 228]). Однако, признавая негативную сторону этого явления, К. Ё. Мок (K. J. Mok) и Д. Чан (D. Chan), вместе с тем не отрицают, что менеджерализм может способствовать улучшению качества образования (цит. по: [12, с. 7]).

Выводы. Гонконг и Сингапур, являясь бывшими британскими колониями, успешно сочетают в себе как национальные традиции, в основе которых лежат конфуцианские идеи патернализма,

подчинения и прилежания, так и англосаксонские практики преподавания. Кроме того, ставя перед собой цель подготовки специалистов мирового уровня, они успешно берут на вооружение и применяют лучшие мировые практики в сфере образования в той или иной модификации.

Таким образом, как Сингапур, так и Гонконг, отличающиеся своими культурно-историческими, политическими и экономическими особенностями, имеют ряд общих черт в политике и процессе использования механизмов, направленных на модернизацию и развитие систем подготовки педагогических кадров. Они заключаются, на наш взгляд, в следующем:

– строгий отбор соискателей на осуществление педагогической деятельности;

– устранение препятствий к вступлению в учительскую профессию для лиц с непедагогическим образованием/опытом работы;

– обязательное получение университетского образования (степени бакалавра и выше), включая прохождение практики в школе;

– менторство, всесторонняя поддержка и наставничество студентов и начинающих педагогов;

– многоаспектная оценка профессиональной деятельности учителя, в том числе нравственного и этического поведения;

– усиленное внимание к непрерывному развитию и повышению квалификации;

– использование процедуры отсева плохо работающих учителей;

– применение лучших мировых практик в сфере подготовки учителей;

– оценка образовательных систем как рынка образовательных услуг с использованием критериев эффективности, строгого менеджмента;

– высокий социальный статус учителя;

– высокая заработная плата и дополнительная система материального поощрения;

– стремление сохранить контингент практикующих квалифицированных педагогических кадров.

Обращение к опыту «азиатских тигров», анализ секретов их успеха в сфере образования, возможно, будет способствовать не только изменению позиции государства, общественности по отношению к роли педагогов в вопросе повышения качества образования в России, но и выработке грамотной, целенаправленной и последовательной стратегии модернизации системы отбора и подготовки кандидатов к учительской профессии. Очевидно, что такая система должна, с одной стороны, отвечать современным мировым тенденциям в этой сфере, а с другой – учитывать национальные традиции в подготовке педагогов и условия реализации намеченных реформ.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Результаты** международного исследования PIRLS-2011 [Электронный ресурс] // Центр оценки качества образования PIRLS-2011. Институт стратегии развития образования Российской академии образования.– URL: https://goo.gl/i7OTRS (дата обращения: 21.05.2017).

2. **TIMSS2011** International Results in Mathematics and Science Study [Электронный ресурс] // TIMSS and PIRIS International Association for the Evaluation of School Education. Boston college, Flagship Press, North Andover, MA, 2012.– URL: https://goo.gl/JC6Lf (дата обращения: 21.05.2017).

3. **Барбер М, Муршед М.** Как добиться стабильно высокого качества обучения в школах. Уроки анализа лучших систем школьного образования мира // Вопросы образования. 2008. № 3. С. 7–60.

4. **Борисенков В. П.** Качество образования и проблемы подготовки педагогических кадров // Образование и наука. 2015. № 3(122). С. 4–17.

5. **Седов В. А.** Стратегии отбора будущих учителей в зарубежной практике // Академический вестник Института педагогического образования и образования взрослых РАО. Человек и образование. 2010. № 3(24). С. 117–122.

6. **Алишев Т.Б., Гильмутдинов А.Х.** Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня // Вопросы образования. 2010. № 4. С. 227–246.

7. **Ingersoll M. R.**, et al. A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education [Электронный ресурс].– URL: https://goo.gl/RsLNjn (дата обращения: 17.06.2017).

8. **Sclafani S.** Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teaching development. Washington: D.C., the Aspen Institute, 2008.

9. **Towards** a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers [Электронный ресурс].– URL: http: // www.emb.gov.hk / ednewhp / teacher / cpdp / english / home.htm (English) (дата обращения: 18.05.2017).

10. **Liew W. M.** Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism [Электронный ресурс] // Asia Pacific Journal of Education. 2012. № 32(3). pp. 285–303.– URL: https://goo.gl/88Dalp (дата обращения: 21.05.2017).

11. **Code** for the education profession in Hong Kong (Extracted edition) [Электронный ресурс] // Council on Professional Conduct in Education. October, 1995.– URL: http://cpc.edb.org.hk/en/code_01.htm (дата обращения: 16.06.2017).

12. **Lam Y. F.** Economic Globalization and Education Reforms in Hong Kong: Corporate Managerialism and Quality Education at Work [Электронный ресурс] // Education in Hong Kong. 2001.– URL: https://goo.gl/1oBfr8 (дата обращения: 21.05. 2017).

REFERENCES

1. **Research** PIRLS-2011. The centre of education quality assessment PIRLS-2011. The Institute of Education Development Strategy of the Russian Academy of Education]. Available at: https://goo.gl/i7OTRS (accessed May 21, 2017) (In Russian)

2. **TIMSS** 2011 International Results in Mathematics and Science Study. TIMSS and PIRIS International Association for the Evaluation of School Education. Boston college, Flagship Press, North Andover, MA, 2012. Available at: https://goo.gl/JC6Lf (accessed May 21, 2017). (In Russian).

3. **Barber M., Murshed M.** [How to achieve stable quality training at schools. Lessons of the analysis of the best systems of school education of the world]. *Education Issues*, no. 3, 2008. pp. 7–60. (In Russian).

4. **Borisenkov V. P.** [Education quality and problems of teacher training]. *Education and Science*, no. 3(122), 2015. pp. 4–17 (In Russian).

5. **Sedov V.A.** [Strategy of selection of the future teachers in foreign practice]. The Academic Bulletin of the Institute of Teacher Education and Adult Education of the Russian Academy of Education. *Man and education*, no. № 3(24), 2010, pp. 117–122. (In Russian).

6. **Alishev T.B., Gilmutdinov A.H.** [Singapore's experience: creation of the world-leading education system]. *Education Issues*, 2010, no. 4, pp. 277–246 (In Russian).

7. **Ingersoll M. R., et al.** A Comparative Study of Teacher Preparation and Qualifications in Six Nations. Consortium for Policy Research in Education. Available at: https://goo.gl/RsLNjn (accessed 17.06.2017).

8. **Sclafani S.** Rethinking human capital in education: Singapore as a model for teaching development. Washington, D.C., the Aspen Institute Publ., 2008.

9. **Towards** a learning profession. Teacher competencies framework and the continuing professional development of teachers, 2003. Available at: http: // www.emb.gov.hk / ednewhp / teacher / cpdp / english / home.htm (English) (accessed May 18, 2017). (In Russian).

10. **Liew W.M.** Perform or else: the performative enhancement of teacher professionalism. As*ia Pacific Journal of Education*, no. 32(3), 2012. pp. 285–303. Available at: https://goo.gl/88Dalp (accessed May 21, 2017). (In Russian).

11. **Code** for the education profession in Hong Kong (Extracted edition). Council on Professional Conduct in Education. October, 1995. Available at: http://cpc.edb.org.hk/en/code_01.htm (accessed Juny 16, 2017). (In Russian).

12. **Lam Y.F.** Economic Globalization and Education Reforms in Hong Kong: Corporate Managerialism and Quality Education at Work. Education in Hong Kong. 2001. Available at: https://goo.gl/1oBfr8 (accessed May 21, 2017). (In Russian).

Информация об авторе

Матвеева Елена Федоровна – аспирант, кафедра педагогики, Школа педагогики, Дальневосточный федеральный университет (692519, г. Уссурийск, ул. Некрасова, 35, e-mail: Matveeva_ef@mail.ru).

Принята редакцией: 28.09.2017

Information about the author

Elena F. Matveeva – Post-graduate student at the Chair of Pedagogics at Far Eastern Federal University, School of Education (35 Nekrasova St., 692519 Ussurisk, e-mail: Matveeva_ef@mail.ru).

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1469–1475
DOI: 10.15372/PEMW20170418
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1469–1475
DOI: 10.15372/PEMW20170418
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ МОБИЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА КАК ОСНОВА УСПЕШНОГО РЕШЕНИЯ СОЦИАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ПРОБЛЕМ

PROFESSIONAL MOBILITY OF PEDAGOGY, AS THE BASIS FOR THE SUCCESSFUL SOLUTION OF SOCIO-PEDAGOGICAL PROBLEM

УДК 371.12:37.013.42–051]: 316.445.5

DOI:10.15372/PEMW20170418

Р.Х. Исхаков

ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет, Екатеринбург, Россия, e-mail: iskhak@list.ru

Аннотация. *В статье актуализированы социально-педагогические проблемы современной России, связанные с категорией детей и юношества. Отмечено, что при динамичном изменении социально-экономического контекста жизни общества и государства возникает социальная напряженность, связанная с проявлением новых вызовов общества, на которые необходимо отвечать своевременно, оптимально и оперативно. Это должны делать специалисты, обладающие определенными профессионально-личностными качествами. В связи с этим в статье в статье идет речь о потребности в педагогах разных направлений и профилей подготовки со сформированным профессионально-личностным качеством – профессиональной мобильностью. Кроме того, дано определение и названы критерии профессиональной мобильности: авторы определяют профессиональную мобильность как профессионально-личностное качество, интегрально объединяющее личностные (ценностно-смысловые) и профессиональные (компетентные) качества. Отмечено, что в ценностно-смысловом аспекте у студентов формируется понимание социальной значимости для общества и государства выбранной ими профессии социального педагога. В компетентностном аспекте у студента формируются и динамично развиваются общепрофессиональные, профессиональные и профессионально-прикладные компетенции, которые позволяют результативно решать социально-педагогические проблемы людей разных возрастной и социальной категорий, попавших в трудную жизненную ситуацию и обратившихся за помощью в социальную организацию различной ведомственной подчиненности. Определены условия формирования у студентов педагогических специальностей профессиональной мобильности в условиях производственной практики. Отмечено, что меняется концепция*

Iskhakov, R.H

Russian State Professional and Pedagogical University, Yekaterinburg, Russia, e-mail: siaiskhak@list.ru

Abstract. *The paper describes the socio-pedagogical problems of modern Russia related to the category of children and youth. The dynamic change in the socio-economic context of society and state appears when there is social tension associated with the manifestation of a new social challenge that must be addressed in a timely, appropriate, optimally and efficiently. This should be done by experts with certain professional and personal qualities. The author formulates the necessity for teachers in different directions and profile training with the formed professional and personal as well as professional mobility. The definition and criteria of professional personal qualities. The article defines professional mobility as a professional and personal quality, which combines personality (value–semantic) and professional (competence) qualities. In the axiological aspect, the students get social relevance of their chosen profession- the social teacher- for society and the state. In the competence aspect, the students get general and, professional skills. These competences allow solving effectively social and pedagogical problems of people of different age and social categories who are in difficult life situation and turned for help to the social organization of different departmental subordination. The conditions for formation at students of pedagogical specialties of occupational mobility in terms of production practices. Changing the concept in your organization. On the organization and content of it is defined as a professional mobile practice. Main methodological approaches are systemic, axiological, competence and activity and the main activities that implement the students during this practice: subject-functional, social-individual, activity and communication.*

организации практики, которая определена как профессионально-мобильная. Перечислены основные методологические подходы: системный, аксиологический, компетентностный и деятельностный, названы основные виды деятельности, реализуемые студентами во время практики: субъектно-функциональный, социально-индивидный, деятельностный и коммуникативный.

Ключевые слова: *мобильность, профессиональная мобильность, производственная практика, педагог, социальный педагог, социально-педагогическая помощь.*

Keywords*: mobility, professional mobility, internship, teacher, social worker, socio-pedagogical assistance.*

Для цитаты: *Исхаков Р. Х.* Профессиональная мобильность педагога, как основа успешного решения социально- педагогических проблем // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1469–1475.
DOI:10.15372/PEMW20170418

For quote: *Iskhakov R. H.* [Professional mobility of pedagogy, as the basis for the successful solution of socio-pedagogical problem]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1469–1475 (in Russ).
DOI:10.15372/PEMW20170418

Введение. Россия как государство динамично развивается. За короткий временной период произошло его переструктурирование на политическом, экономическом, культурном, социальном и ментальном уровнях. Очевидно, что при таких мощных и глубоких преобразованиях возникают издержки в виде асоциальных проявлений: девиаций, делинквенций, аддикций, педагогической и социальной запущенности обучающихся, физического и социального сиротства, гэмблинга, дезадаптации мигрантов, межнациональных конфликтов, молодежного экстремизма, безработицы, кризиса в межличностных отношениях в родной семье и т.д. [1], способствующих в том числе усилению детско-юношеской социальной напряженности.

Усугубление детско-юношеской социальной напряженности также связано с появлением различных деструктированных сообществ и развитием социальных информационных сетей, организаторы которых планомерно и организованно вводят ребенка в приграничные психологические, педагогические, социальные состояния, что провоцирует поступки, не совместимые с жизнью («Синий кит»). Для формирования психического, социального и педагогического сбоя у ребенка организаторы применяют манипулятивные технологии, основанные на обращении к таким психообразованиям, как наивность, доверчивость, романтизм, героизм, ложное товарищество и т.д.

При длительном влиянии отрицательных факторных проявлений жизни ребенок не может с ними самостоятельно справиться и приходит к необратимому состоянию на физическом, физиологическом, социальном, психологическом и педагогическом уровнях. При отсутствии помощи со стороны взрослых ребенок реализует выход из затянувшегося личностного кризиса трагически, порой совершая суицид.

Анализ современной социально-педагогической картины детства позволил обнаружить смещение субъектно-объектного акцента асоциального воздействия: дети становятся не только объектом влияния и потребления, но субъектом – инструментом реализации деструктивных целей этих сообществ и сетей [2].

Исходя из того, что дети являются основой будущего государства и общества, потеря социализированного и дееспособного населения этой возрастной и социальной категорий отразится на позитивном развитии социума. В связи с этим возникла острая потребность в оперативном улучшении социально-педагогического климата детства, что возможно при проявлении воли на всех уровнях правления. Ситуация не должна выйти из-под контроля и пристального внимания социальных организаций различной ведомственной подчиненности: Министерства науки и образования РФ, Министерства труда и социальной политики РФ, Министерства внутренних дел РФ, Министерства здравоохранения и социального развития РФ, Министерства культуры РФ.

Основа решения данной проблемы – кадровая политика, призванная усовершенствовать многоуровневую подготовку педагогов разных направлений и профилей: учителей, преподавателей, социальных педагогов, целью которой должно стать формирование профессиональной мобильности [3–6]. Это обусловлено следующими обстоятельствами:

1) в условиях усиления социальной напряженности, связанной с возникновением новых вызовов общества: увеличивающегося потока мигрантов, возрастающего уровня заболеваний ВИЧ и СПИДа, новых форм аддикции, девиаций, делинквенций, молодежного экстремизма, высокого уровня безработицы, возрастающего количества неполных семей и т.д.– возникает острая потребность в оперативном решении этих проблем;

2) трансформацией социальных вызовов в социально-педагогический контекст их проявления и недопустимости дальнейшего их углубления;

3) динамичным укоренением социально-педагогических проблем обучающихся в образовательных организациях и сохранением продуктивной социализации данной категории;

4) увеличивающимся потоком обращений по оказанию социально-педагогической помощи от людей разных возрастных и социальных категорий, способствующим возникновению производственной потребности в оперативной помощи;

5) оперативностью решения этих проблем в условиях образовательных и социальных организаций, что возможно при наличии сформированной профессиональной мобильности у специалистов [7].

Профессиональная подготовка педагогов разных направлений и профилей является социально-значимой, актуальной, что связано с интеграцией России в мировое образовательное пространство и модернизацией системы образования.

В настоящее время приняты важнейшие государственные документы, определяющие перспективное направление подготовки педагогических кадров: Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [8], Федеральный государственный стандарт о высшем профессиональном образовании (ФГОС ВПО) [9], профессиональный стандарт «Специалист в области воспитания» [10]. Концептуальная сущность современного периода развития российского образования в аспекте принятых важнейших государственных документов отражает обновление содержания образования, приведение характеристик и качеств системы образования в соответствие с современными требованиями, мировыми тенденциями экономического и общественного развития.

Модернизация российского образования предъявляет новые требования к выпускникам педагогических вузов, одним из главных составляющих которых является его мобильность, выражающаяся в постоянной готовности к изменениям, оперативном реагировании на них, социальной и профессиональной подвижности. Успех современного молодого специалиста определяется, прежде всего, способностью гибкого реагирования на постоянно меняющиеся условия на рынке труда [11].

Необходимость формирования профессиональной мобильности специалистов отражена в Национальной доктрине образования в Российской Федерации, в которой подчеркивается важность «подготовки высокообразованных людей и высококвалифицированных специалистов, способных к профессиональному росту и профессиональной мобильности в условиях информатизации общества и развития новых наукоемких технологий» [12].

Профессиональная мобильность, в том числе и будущих педагогов, является объектом исследования философии, социологии, психологии и других наук. На философском уровне раскрывается сущность профессиональной мобильности как системно-интегративной характеристики, отражающей успешное становление и развитие личности [13–15].

Постановка задачи. В связи с потребностью в социальных педагогах со сформированной профессиональной мобильностью возникает необходимость пересмотра подготовки данных специалистов, одним из направлений модернизации которой является изменение содержания и организации практико-ориентированного обучения.

Модернизация подготовки специалистов, обладающих профессиональной мобильностью, предполагает решение следующих задач:

1) выявление основных тенденций востребованности в определенных социальных педагогах, реализующих социально-педагогическую помощь детям разных возрастных и социальных категорий, попавшим в трудную жизненную ситуацию;

2) анализ современного развития подготовки будущих социальных педагогов по разным направлениям и профилям в вузе в контексте динамично изменяющейся социально-педагогической картины общества и государства и определение того, насколько данная подготовка удовлетворяет потребностям рынка труда в педагогах, обладающих профессиональной мобильностью;

3) определение профессиональной мобильности педагога, роли практики в ее формировании;

4) формулировка понятия профессионально-мобильной практики как вида практико-ориентированной деятельности, способствующей эффективному формированию у будущих педагогов профессиональной мобильности в условиях производственной практики;

5) определение методологических, теоретических, научно-методических оснований для эффективной организации и проведения профессионально-мобильной практики;

6) разработка концепции профессионально-мобильной практики в подготовке будущих социальных педагогов на основе системного, аксиологического, компетентного и деятельностного подходов;

7) включение в концептуальную модель целевого, содержательного, технологического, оценочно-результативного компонентов в целях усиления ее практической значимости;

8) определение в *целевом* компоненте на основе системного подхода стратегических, тактических и оперативных целевых задач по организации и проведению профессионально-мобильной практики; разработка в *содержательном* компоненте на основе компетентностного и деятельностного подходов научно-методического наполнения рабочих программ профессионально-мобильной практики; определение в *технологическом* компоненте на основе деятельностного подхода поэтапной организации и проведения профессионально-мобильной практики; формирование в *оценочно-результативном* компоненте на основе компетентного, аксиологического и деятельностного подходов критериев оценивания степени сформированности профессиональной мобильности у будущих социальных педагогов.

Методология и методика исследования. Методологический аспект отражен в следующих подходах:

– *системном,* позволяющем выстраивать практику как целостный процесс с множеством соподчиненных и созависимых составляющих, ориентированных на достижение цели по подготовке профессионально-мобильных будущих педагогов [16];

– *компетентностном,* позволяющем выделить формируемые в процессе практики компетенции (общекультурные, общепрофессиональные, профессиональные), которые являются основой интегрально-динамичного профессионально-личностного качества – профессиональной мобильности будущего социального педагога [17–19];

– *аксиологическом*, рассматривающем ценностно-смысловое отношение студента к выбранной им профессии педагога как социально-значимой для общества, государства и отдельно взятой личности; определяющем личностную значимость социально-педагогической деятельности [10];

– *деятельностном,* позволяющем выделять из сложной социально-педагогической картины острые многочисленные проблемы и на основании анализа формулировать профессионально-образовательные задачи профессионально-мобильной практики по формированию компетенций у будущих педагогов через активное деятельное включение в решение множества вариативных профессиональных социальных и педагогических проблем у людей разной возрастной [20; 21].

Методы исследования. Для решения поставленных задач и проверки исходных предположений использован следующий комплекс методов:

1) *теоретические:* научный анализ (социально-исторический, теоретико-методологический, понятийно-терминологический, нормативно-правовой), сопоставление, интерпретация, теоретическое моделирование, обобщение;

2) *экспериментальные*: комплексные эмпирические методы (констатирующий, формирующий и итоговый эксперименты); частные эмпирические методы (наблюдение, анкетирование), используемые для диагностики и анализа состояния изучаемого явления; методы статистической обработки полученных результатов.

Результаты. Результатами нашего исследования стало следующее.

1. Введено определение понятия профессиональной мобильности педагога – это профессионально-личностное качество, интегрально объединяющее личностные (ценностно-смысловые)

и профессиональные (компетентные) качества, способствующее формированию умения своевременно, целесообразно, оптимально, оперативно и положительно решать многообразие профессиональных социально-педагогических задач в условиях динамично изменяющихся социальных реалий общества и государства.

2. Дано определение понятия профессионально-мобильной практики – это вид практико-ориентированной деятельности, направленной на формирование интегрально-динамичного профессионально-личностного качества – профессиональной мобильности у студентов педагогических специальностей на основе общекультурных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, способствующих решению социально-педагогических проблем через системный, аксиологический, компетентностный и деятельностный подходы людей разных возрастных и социальных категорий в условиях образовательных и социальных организаций.

3. Определено, что в условиях профессионально-мобильной практики студенты-практиканты реализуют следующие виды деятельности: субъектно-функциональный, социально-индивидный, деятельностный и коммуникативный. Данные виды деятельности студентов во время практики направлены на решение социально-педагогических проблем людей разных возрастных и социальных категорий с учетом социально-педагогических и социальной психологических аспектов проблемы.

4. Выделены и обоснованы концептуально значимые факторы, обеспечивающие целенаправленное формирование профессиональной мобильности у будущих педагогов в системе профессионально-мобильной практики:

– создание системы, объединяющей все виды практик как составляющих профессионального образования (*системный подход*);

– формирование содержания рабочих программ всех видов практик, включающих теоретическую, научно-исследовательскую, научно-методическую, организационно-содержательную и оценочно-результативную составляющие, направленных на формирование общепрофессиональных, профессиональных и профессиональных компетенций (*компетентностный подход*);

– направленность практико-ориентированного процесса на формирование у всех субъектов образования смысловых установок и ценностных ориентаций, отвечающих требованиям такой социально-значимой деятельности, как социально-педагогическая, направленной на оказание помощи людям разных возрастных и социальных категорий, оказавшимся в трудной жизненной ситуации (*аксиологический подход*);

– создание для практикантов вариативных учебно-профессиональных заданий по решению социально-педагогических проблем людей разных возрастных и социальных категорий, способствующих формированию и развитию оперативного и дивергентного мышления (*деятельностный подход*).

5. Выделены и обоснованы критерии определения профессиональной мобильности педагога, основанные на системном, аксиологическом, компетентностном и деятельностном подходах, отражающие интегрально-динамичное качество профессиональной мобильности педагога.

6. Определены уровни сформированности профессиональной мобильности, отражающие компетентностный, аксиологический и деятельностный характер сформированности: низкий критический (потенциально немобильные), средний (условно мобильные) и высокий уровень (потенциально мобильные) [22].

Выводы. Наши научные изыскания привели к следующим выводам:

1. Организация и проведение профессионально-мобильной практики повлияли на положительную динамику изменений таких профессиональных компетенций, как организационная, нормативно-правовая, документационное обеспечение, консультационно-информационная, коммуникативная, научно-методическая и проектная, являющихся основой формирования и развития профессионально-личностного качества – профессиональной мобильности.

2. Анализ результативности организации и проведения профессионально-мобильной практики студентов в условиях организаций различной ведомственной подчиненности позволил выявить положительную тенденцию в готовности студентами своевременно, целесообразно, оперативно, оптимально и продуктивно решать социально-педагогические проблемы людей разных возрастных и социальных категорий, попавших в трудную жизненную ситуацию и обратившихся за помощью в организацию.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Галагузова М.А., Галагузова Ю.Н.** Интегративно-дифференцированная подготовка специалистов социальной сферы: научно-практический аспект: моногр. М.: ВЛАДОС, 2010. 224 с.

2. **Мардахаев Л.В.** Социальная педагогика: учеб.. М.: Гардарики, 2005. 269 с.

3. **Александрова З.И.** Социально-профессиональная мобильность в современном мире // Вестник КГУ им. Н.А. Александрова. 2008. № 3. С. 35–39.

4. **Амирова Л.А.** Развитие профессиональной мобильности педагога в системе дополнительного образования: дис. … д-ра пед. наук. Уфа, 2009. 410 с.

5. **Василенко И.В.** Социокультурная мобильность как философская проблема: автореф. дис. … канд. филос. наук. Волгоград, 1996. 21 с.

6. **Горюнова Л.В.** Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования России: автореф. дис. … д-ра пед. наук. Ростов н/Д, 2006. 39 с.

7. **Галагузова Ю.Н.** Теория и практика профессиональной подготовки социальных педагогов: моногр. М., 2001. 151 с.

8. **Приказ** Министерства образования и науки РФ от 22 декабря 2009 г. № 788 «Об утверждении и введении в действие федерального государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования по направлению подготовки 050100 – Педагогическое образование (квалификация (степень) “бакалавр”) (с изменениями от 31 мая 2011 г.)» [Электронный ресурс]. URL: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200–1.pdf (дата обращения: 22.04.2017).

9. **Уемов А.И.** Системный подход и общая теория систем. М.: Мысль, 1978. 271 с.

10. **Кирьякова А.В., Мелекесов Г.А., Мосиенко Л.В., Ольховая Т.А.** Педагогическая аксиология: учеб. пособие. М.: ИНФРА-А, 2016. 320 с.

11. **Игошев Б.М.** Системно-интегративная организация подготовки профессионально мобильных педагогов: дис. … д-ра пед. наук. Екатеринбург, 2008. 402 с.

12. **Постановление** Правительства Российской Федерации от 4 октября 2000 г. № 751 г. Москва «О национальной доктрине образования в Российской Федерации» [Электронный ресурс] – URL: http://elementy.ru/library9/doctrina.htm (дата обращения: 22.04.2017).

13. **Калиновский Ю.И.** Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. … д-ра пед. наук. СПб., 2001. 470 с.

14. **Кугель С.А.** Профессиональная мобильность в науке. М.: Мысль, 1983. 256 с.

15. **Приказ** Министерства труда и социальной защиты от 10 января 2017 г. № 10н об утверждении профессионального стандарта «Специалист в области воспитания» [Электронный ресурс]. URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=288515 (дата обра-щения: 22.04.2017).

16. **Сорокин П.А.** Человек. Цивилизация. Общество / пер. с англ. М.: Политиздат, 1992. 543 с.

17. **Зеер Э.Ф.** Понятийно-терминологическое обеспечение компетентностного подхода в профессиональном образовании // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М.: ВЛАДОС, 2007. Вып. 5. С. 345–356.

18. **Зимняя И.А.** Компетентность и компетенции в контексте компетентностного подхода // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. Екатеринбург: СВ-96, 2010. Вып. 7. С. 64–75.

19. **Федеральный** закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29 декабря 2012 г. N273-ФЗ [Электронный ресурс].– URL:: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.04.2017).

20. **Асмолов А.Г.** Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения // Педагогика. 2009. № 4. С. 18–22.

21. **Пахтусова Н.А.** Деятельностный подход к формированию профессиональной творческой компетенции будущих педагогов в условиях вузовского обучения [Электронный ресурс]. URL: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/ Pedagogica/2_118976.doc.htm (дата обращения: 22.04.2017).

22. **Исхаков Р.Х.** Профессионально-мобильная практика как основа подготовки бакалавров к социально-педагогической деятельности // Педагогическое образование и наука. 2013. № 4. С. 103–108.

REFERENCES

1. **Galaguzova M.A., Galaguzova Yu.N.** [Of the Integrative-differentiated training of specialists of social sphere: scientific and practical aspects]: monography. Moscow: VLADOS Publ., 2010, 224 pp. (In Russian)

2. **Mardahaev L.V.** [Social pedagogy]: textbook. Moscow: Gardariki Publ., 2005, 269 pp. (In Russian)

3. **Alexandrova Z.I.** [Socio-professional mobility in the modern world]. *Bulletin of KSU*. N.A. Alexandrov, 2008, no. 3, pp. 35–39. (In Russian)

4. **Amirova L.A.** [The development of professional mobility of the teacher in the system of additional education]: dis. … Doct. of ped. sciences. Ufa, 2009, 410 pp. (In Russian)

5. **Vasilenko I.V.** [Socio-cultural mobility as a philosophical problem]: abstract of dis. … Cand. of philos. sciences. Volgograd, 1996, 21 pp. (In Russian)

6. **Goryunov L.V.** [Professional mobility of a specialist as a problem of developing education in Russia]: abstract of dis. … Doct. of ped. sciences. Rostov na Donu, 2006, 39 pp. (In Russian)

7. **Galiguzova Yu.N.** [Theory and practice of professional preparation of social teachers]: monograph. Moscow, 2001, 151 pp. (In Russian)

8. [**Order** of the Ministry of education and science of the Russian Federation dated 22 December 2009 № 788 «On approval and introduction of Federal state educational standard of higher pro-fessional education for the training 050100 Pedagogical education (qualification (degree) "bache-lor") (as amended on may 31, 2011)»]. Available at: http://www.edu.ru/db-mon/mo/Data/d_10/prm200–1.pdf (accessed 22.04.2017). (In Russian)

9. **Ujomov A.I.** [System approach and General systems theory]. Moscow: Mysl' Publ., 1978. 271 pp. (In Russian)

10. **Kiryakova A.V., Melekescev G.A., Moiseenko L.V., Olchovaya T.A.** [Pedagogical axiology]: proc. manual. Moscow: INFRA-A Publ., 2016, 320 pp. (In Russian)

11. **Igoshev B.M.** [System-integrative organization of professionally mobile training of teachers]: dis. … Doct. of ped. sciences. Yekaterinburg, 2008, 402 pp. (In Russian)

12. [**Resolution** of the Government of the Russian Federation of 4 October 2000 № 751 Moscow «About the national doctrine of education in Russian Federation»]. Available at: http://elementy.ru/library9/doctrina.htm (accessed 22.04.2017). (In Russian)

13. **Kalinowski Y.I.** [Development of socio-professional mo-the stability of adult educators in the context of socio-cultural educational policy of the region]: dis. … Doct. of ped. Sciences. St. Petersburg, 2001, 470 pp. (In Russian)

14. **Kugel S.A.** [Professional mobility of science]. Moscow: Mysl Publ., 1983, 256 pp. (In Russian)

15. [**Order** of the Ministry of labour and social protection dated January 10, 2017 No. 10-n on approval of professional standard «Specialist in the field of education»]. Available at: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=288515 (accessed 22.04.2017). (In Russian)

16. **Sorokin P.A.** [People. Civilization. Society]. Transl. from English. Moscow: Politizdat Publ., 1992, 543 pp. In Russian)

17. **Zeer E.F.** [Terminological ensuring the competence approach in professional education]. Conceptual apparatus of pedagogy and education: collection of scientific works. Ed. by E.V. Tkachenko, M.A. Galiguzova. Moscow: VLADOS Publ., 2007, vol. 5, pp. 345–356. (In Russian)

18. **Zimnyaya I.A.** [Competence and competences in the context of the competence approach]. Conceptual apparatus of pedagogy and education: collection of scientific works. Ed. by E.V. Tkachenko, M.A. Galiguzova. Ekaterinburg: SV-96 Publ., 2010, vol. 7, pp. 64–75. (In Russian)

19. [**Federal** law «On education in Russian Federation»] of 29.12.2012 N273-FZ. Available at: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (accessed 22.04.2017). (In Russian)

20. **Asmolov A.G.** [System-activity approach in the development of standards of new generation]. *Pedagogy*, 2009, no. 4, pp. 18–22. (In Russian)

21. **Pakhtusov N.A.** [Activity approach to the formation of creative professional competence of future teachers in the context of University training]. Available at: http://www.rusnauka.com/30_NNM_2012/ Pedagogica/2_118976.doc.htm (accessed 22.04.2017). (In Russian)

22. **Iskhakov R.H.** [Vocational mobile practice as the basis of preparation of bachelors to socially-pedagogical activity]. *Pedagogical education and science*, 2013, no. 4, pp. 103–108. (In Russian)

Информация об авторе

Исхаков Ринад Хакмимуллович – доцент кафедры профессиональной педагогики Российского государственного профессионально-педагогического университета (620012, Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11, e-mail: iskhak@list.ru)

Принята редакцией: 28.09.2017

Information about the author

Rinad Kh. Iskhakov – Associate Professor at the Chair of Social Pedagogics and Psychology at Russian State Professional and Pedagogical University (11 Mashinostroiteley Str., 620026 Yekaterinburg, e-mail: iskhak@list.ru)

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1476–1480
DOI: 10.15372/PEMW20170419
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1476–1480
DOI: 10.15372/PEMW20170419
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ПРЕПОДАВАНИЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В РАМКАХ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

FOREIGN LANGUAGE TEACHING IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED APPROACH

УДК 378.1:811

DOI: 10.15372/PEMW20170419

Н. Г. Заречнева

ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский государственный университет», г. Томск, Российская Федерация, zarechng@gmail.com

Аннотация. *Статья посвящена рассмотрению семантико-педагогического аспекта формирования профессиональной компетентности студентов неязыковых специальностей вузов, в частности студентов химического факультета. Актуальность темы обусловлена проблемой осмысления и формирования у студентов логико-семантического мышления, а также с модернизацией процесса обучения в области преподавания иностранного языка в вузах. Необходимость решения новых задач способствовала появлению новой парадигмы компетентностного подхода к высшему профессиональному образованию. Основной целью изучения иностранного языка в высших учебных заведениях становится развитие у обучающихся иноязычной коммуникативной компетенции, которая позволит им максимально интегрироваться в международную профессиональную среду, что является важным условием для социальной адаптации студентов к современной жизни, успешности которой будет способствовать профессионально-ориентированная база умений и навыков. Одним из подходов, позволяющих реализовать это условие на практике, является использование в образовательном процессе метода семантических полей для усовершенствования процесса усвоения иноязычных лексических элементов и интенсификации приобретения студентами необходимой лексической базы. Данный метод может быть успешно применен для развития навыка восприятия (чтение, перевод, пересказ) иноязычного текста как цельного с пониманием его смысла в целом, а не как набора отдельных лексических единиц. В статье также отмечена высокая роль заинтересованности студента в изучении иностранных языков и повышении продуктивности образовательного процесса. Использование в ходе обучения профессионально ориентированных текстов, близких к направлению к дальнейшей де-*

Zarechneva, N.G.

National Research Tomsk State University, Tomsk, Russia, e-mail: zarechng@gmail.com

Abstract. *The article is devoted to the consideration of the semantic-pedagogical aspect of the formation of professional competence of students of non-linguistic specialties of universities, in particular, students of the chemical faculty. Relevance of the topic is connected with the problem of comprehension and modernization of the learning process in the field of teaching a foreign language in universities and the formation of students' logical-semantic thinking. Necessity to solve new problems has caused emergence of a new paradigm of competence-based approach to higher professional education. The main aim of learning a foreign language in higher education is becoming the development of students' foreign language communicative competence which will allow them to integrate as much as possible into the international professional community. This is an important condition for the social adaptation of students to modern life. The necessary condition is the formation of a vocationally-orientated base of abilities and skill. One of the approaches that make it possible to realize this condition in practice is the use of the method of semantic fields in the educational process to improve the approach to the digestion of foreign lexical elements and the intensification of the student's acquisition of the necessary lexical base. This method can be successfully used to develop the skill of perception (reading, translation, paraphrase) of a foreign language text not as separate lexical units, but as the content of sense in general. The article also noted the high role of the student's interest in learning foreign languages and increasing the productivity of the educational process. Using in the course of training professionally oriented texts close to the direction of future activities of future specialists allows to increase the level of students' interest and, as a consequence, to develop the internal motivation to obtaining new knowledge.*

ятельности будущих специалистов, позволяет повысить уровень заинтересованности учащихся и как следствие развить внутреннюю мотивацию к получению новых знаний.

Ключевые слова: *профессиональное образование, коммуникативная компетенция, семантическое поле.*

Key words: *vocational education, communicative competence, semantic field*

Для цитаты: *Заречнева Н.Г.* Преподавание иностранного языка в рамках компетентностного подхода // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1476–1480.
DOI: 10.15372/PEMW20170419

For quote: *Zarechneva, N.G.* [Foreign language teaching in the context of competence-based approach]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1476–1480 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170419

Введение. Серьезные изменения, произошедшие в современном мире, в частности расширение международных связей, глобализация рынка труда и образовательного процесса, сделали возможным продолжение образования будущих специалистов за рубежом и получение опыта работы в зарубежных организациях. Изменение задач образования привело к осознанию необходимости значительной трансформации существующих образовательных программ и методик. В связи с этим сформировалась новая парадигма образования [1, с. 107], направленная на формирование потребностей в постоянном пополнении и обновлении знаний, совершенствовании умений и навыков, их закреплении и превращении в компетенции. Профессиональные компетенции (предметно-специфические, предметно-специализированные) отражают профессиональную квалификацию. Они различны для каждого из направлений подготовки (специальностей), что должно быть учтено при построении программы обучения для достижения его наибольшей эффективности. Ориентация образовательного процесса на освоение умений и обобщенных способов деятельности, лежащих в основе компетентностей, играет ведущую роль в работах отечественных педагогов, например М.Н. Скаткина, В.В. Краевского, В.В. Давыдова [2–4] и их последователей. Компетентность специалиста, согласно мнению Ю.Г. Татуру,– это проявленные им на практике стремление и способность реализовать свой потенциал (опыт, умения и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сфере, осознание личной ответственности за результаты этой деятельности и необходимость ее постоянного совершенствования [5, с. 9].

Основной задачей преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах вузов является подготовка специалистов, обладающих высоким уровнем владения иностранным языком, обеспечивающим возможность использовать полученные знания в профессиональной деятельности. Иностранный язык становится важным ресурсом социального и профессионального роста, его освоение обусловливает формирование межкультурной [6], коммуникативной, когнитивной, информационной, социальной, профессиональной и общекультурной компетенций студента, способствующих дальнейшей успешной профессиональной деятельности.

Постановка задачи. Исходя из требований компетентности специалиста – выпускника вуза, основной целью освоения иностранного языка является формирование межкультурной компетенции, а именно: повышение уровня владения иностранным языком в сфере своей деятельности. Существует ряд противоречий в области профессиональной подготовки студентов неязыковых факультетов: между профессионально ориентированной системой обучения и гуманитарным характером преподавания иностранного языка, а также между высокой потребностью в профессиональных кадрах и низким уровнем иноязычной компетенции выпускников вузов. В связи с этим целью нашего исследования является поиск способов совершенствования профессиональной подготовки специалистов на неязыковых факультетах вузов путем осмысления семантических аспектов перевода учебных текстов и профессиональной научной литературы.

Методология и методика исследования. Методология данной работы базируется на применении теоретических методов педагогического исследования, таких как анализ литературных данных по исследуемому вопросу, анализ базовых понятий исследования, причинно-следственный анализ изучаемых явлений, а также на наблюдении за образовательным процессом в рамках преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах.

Результаты. Дисциплина «Иностранный язык» на технических, а также естественнонаучных специальностях носит коммуникативно-ориентированный и профессионально направленный характер [7]. Одним из неотъемлемых навыков, которым должен обладать любой дипломированный специалист, является умение работать с профессионально ориентированными текстами (учебная, научная литература, научно-техническая документация). За период обучения в вузе студент должен получить навык восприятия иноязычного текста: чтение, перевод и понимание прочитанного.

Отмечено, что тип мышления индивида однозначно связан с его жизнью и деятельностью. Так, для представителей технических и естественнонаучных профессий: инженеров, конструкторов, химиков – характерно в большей степени наглядно-действенное мышление. В связи с этим иноязычный текст можно рассматривать как основу для изучения языка на неязыковых факультетах.

Приведем отрывок текста «Азот», используемый в процессе обучения студентов естественнонаучных направлений, в частности студентов-химиков: «Nitrogen was discovered by Rutherford and by Priesuey, working independently, in 1772. When free from moisture and carbon dioxide, air contains approximately 78 per cent of nitrogen by volume. Most of the nitrogen used commercially is produced by the fractional distillation of liquid air. This commercial nitrogen is usually supplied with a guaranteed purity of 99.7 per cent. The small amount of oxygen remaining may be removed by passing the gas through a tube containing copper turnings at bright red heat or by washing in chromous chloride solution. Pure nitrogen gas is colourless, odourless and tasteless. It has slight solubility in water, has no action on litmus and does not turn lime water milky».

Данный текст, также как и прочие относящиеся к узкой профессиональной сфере деятельности, имеет определенный запас специальной лексики. Использование таких текстов в образовательном процессе направлено на тренировку навыка понимания в процессе перевода. Установление связей между языками путем семантизации иноязычной лексики играет в этом не малую роль. Как отмечено в статье, перевод текста сводится к выделению смысловых элементов в оригинальном тексте и подбору языковых единиц, выражающих такие же элементы смысла в переводе [8]. Это связано с тем, что обучающиеся, как правило, не обладают достаточными знаниями рецептивной лексики. Метод семантизации позволяет усовершенствовать процесс усвоения иноязычных лексических элементов [9, с. 45] и интенсифицировать приобретение студентом необходимой лексической базы.

Перевод – это сложный вид деятельности, включающий в себя два взаимосвязанных процесса: узнавание лексических единиц и понимание смысла текста в целом. Целью перевода является изучение лексико-семантических особенностей терминов, в частности входящих в семантическое поле термина «азот», а также имеющих с ним общие гиперонимы, в химических текстах и передача при переводе на русский язык. Анализируя текст, студент выявляет возможные вариации перевода, устойчивые сочетания слов и сопровождающие данный перевод трансформации.

Семантические отношения или отношения между означающим и означаемым являются одним из наиболее существенных аспектов теории перевода. Переводческая эквивалентность основывается на сохранении разных элементов смысла, содержащихся в оригинале, а не на эквивалентности значений. Главной задачей восприятия иностранного текста является полная передача содержания оригинала. Восприятие иноязычного текста создает благоприятные условия для речевой ситуации. Разбор текста и выполнение связанных с ним заданий нацелены на освоение материала и стимулирование возникновения и развития беседы, а также монологических высказываний по конкретной теме с изложением не только официальной точки зрения, но и, что более важно, собственного мнения по обсуждаемым вопросам. Задания, сопровождающие тексты, предполагают различные формы контроля понимания основного содержания и деталей текстов.

Проведенные ранее исследования позволили установить, что качество обучения и его результат зависят прежде всего от побуждения и потребностей индивида (студента) [10, с. 113]. Большое значение для успеха обучения имеет достижение конкретных целей. Поэтому при подборе иноязычного текста, предлагаемого для рассмотрения, необходимо учитывать потребности, интересы студентов, близость тематики к области его дальнейшей профессиональной деятельности. Тем самым преподаватель способствует усилению мотивации студента к изучению предмета и побуждает его к самостоятельной работе, мыслительной деятельности и анализу. Таким образом, достигается формирование истинной мотивации [11, с. 453], основанной на внутренних мотивах и являющейся прямым порождением процесса обучения [12].

Выводы. Высокое качество подготовки в области знания иностранного языка способствует конкурентоспособности и профессиональной мобильности в сфере профессиональной деятельности и общения будущего специалиста. В связи с этим несомненна важность приобретения студентами иноязычной компетенции, заключающейся в овладении иностранным языком на таком уровне, который позволит использовать его для удовлетворения профессиональных потребностей, реализации деловых контактов и дальнейшего профессионального самообразования и самосовершенствования. В рамках данного подхода следует учитывать потребности определенных групп учащихся и формулировать конкретные достижимые цели, что позволит интенсифицировать процесс обучения за счет внутренней мотивации к изучению предмета.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Кузьмина Л.Г**. Компетентностный подход в профессиональной иноязычной подготовке бакалавров (на примере направлений международного профиля) // Вестник МГИМО-Университета. 2013. № 6(33). С. 106–109.

2. **Скаткин М.Н**. Проблемы современной дидактики. М.: Педагогика, 1984. 96 с.

3. **Краевский В.В., Полонский В.М**. Методология для педагога: теория и практика. Волгоград: Перемена, 2001. 323 с.

4. **Давыдов В.В**. Виды обобщения в обучении. М.: Пед. об-во России, 2000. 480 с.

5. **Татур Ю.Г**. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования: материалы ко 2-му заседанию методологического семинара: авторская версия. М., 2004. 18 с.

6. **Заречнева Н.Г**. Семантика формирования мотивации при изучении иностранного языка на неязыковых факультетах // Язык и культура: сб. ст. XXV Междунар. науч. конф., посвященной Году культуры в России, 20–22 октября 2014 г. 2015. С. 165–168.

7. **Акопян Л.Г**. Компетентностный подход в иноязычной подготовке студентов неязыковых факультетов вузов. Оренбург: Изд-во Оренбургского гос. ун-та, 2015.

8. **Заречнева Н.Г**. Семантический аспект восприятия иноязычного текста на неязыковых факультетах // Философия образования. 2015. № 3(60). С. 75–83.

9. **Харлов Г.А.** К вопросу о некоторых элементах теории системной организации иноязычной лексики // Структуры языкового сознания. М., 1990. С. 105–117.

10. **Чупахин Н.П., Заречнева Н.Г**. Роль смысла знания в обучении иностранному языку // Профессиональное образование в современном мире. 2011. № 3. С. 111–114.

11. **Заречнева Н.Г**. Роль мотивации в преподавании иностранного языка на неязыковых факультетах // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 3. С. 451–456.

12. **Пассов Е.И., Кузовлев В.П., Коростелев В.С.** Цель обучения иностранному языку на современном этапе развития общества // ИЯШ. 1987. № 6. С. 11–12.

REFERENCES

1. **Kuz'mina L.G.** [Competence-based approach in professional foreign language training of bachelors (for example, the directions of the international profile)]. *Bulletin of MGIMO-University*, 2013, pp. 106–109 (In Russian).

2. **Skatkin M.N.** [Problems of modern didactics]. Moscow: Pedagogika Publ., 1984. 96 pp. (In Russian)

3. **Kraevskij V.V., Polonskij V.M.** [Methodology for teachers: theory and practice]. Volgograd: Peremena Publ., 2001. 323 pp. (In Russian)

4. **Davydov V.V.** [Types of generalization in training]. Moscow: The Pedagogical society of Russia Publ., 2000. 480 pp. (In Russian)

5. **Tatur Yu.G.** [Competence-based approach in describing the results and designing standards for higher professional education]: Materials for the 2nd meeting of the methodological seminar: the author's version. Moscow: Research center for quality problems in training specialists Publ., 2004. 18 pp. (In Russian)

6. **Zarechneva N.G.** [Semantics of the formation of motivation in the study of a foreign language in non-linguistic faculties]. Language and Culture: a collection of articles XXV Intern. scientific. Conf. dedicated to the Year of culture in Russia, 20–22 October 2014, 2015, pp. 173–176 (In Russian)

7. **Akopyan L.G.** [Competence-based approach in foreign-language preparation of students of non-linguistic faculties of universities]. Orenburg: Orenburg State university Press Publ., 2015. (In Russian)

8. **Zarechneva N.G.** [Semantic aspect of perception of the foreign-language text at not language faculties]. *Philosophy of Education*, 2015, no. 3(60), pp.75–83 (In Russian).

9. **Harlov G.A.** [On the question of some elements of the theory of the system organization of foreign vocabulary]. The structures of linguistic consciousness. Moscow, 1990. (In Russian)

10. **Chupahin N.P., Zarechneva N.G.** [Role of sense of knowledge in training of foreign language]. *Professional education in the modern world*, 2011, no 3, pp. 111–114 (In Russian).

11. **Zarechneva N.G.** [The role of motivation in teaching foreign languages on not language faculties]. *Professional education in the modern world*, 2016, Vol. 6, no. 3, pp. 451- 456 (in Russ).

12. **Passov E.I., Kuzovlev V.P., Korostelev V.S.** [The purpose of training of foreign language at the present stage of development of society]. *Forein languages at school*, 1987, no. 6, pp. 11–12 (In Russian).

Информация об авторе

Заречнева Нина Георгиевна – старший преподаватель кафедры английского языка естественнонаучных и физико-математических факультетов Томского государственного университета. (634041, ул. Дзержинского 26/1 кв. 15, e-mail: Zarechng@gmail.com)

Принято редакцией: 04.10.2017

Information about the author

Nina G. Zarechneva – Senior Lecturer at the Chair of English language of Natural-Science and Physical and Mathematical Faculties of Tomsk State University. (26/1 Dzerzhinsky Str., Appt. 15, 634041 Tomsk, e-mail: Zarechng@gmail.com)

Received October 4, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1481–1488
DOI: 10.15372/PEMW20170420
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1481–1488
DOI: 10.15372/PEMW20170420
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

УЧАСТИЕ РАБОТОДАТЕЛЕЙ В ПОДГОТОВКЕ СПЕЦИАЛИСТОВ СРЕДНЕГО ЗВЕНА: ОСОБЕННОСТИ ДЕЙСТВУЮЩИХ ПРАКТИК И БАРЬЕРЫ ДЛЯ РАЗВИТИЯ

PARTICIPATION OF EMPLOYERS IN STAFF TRAINING: THE FEATURES OF CURRENT PRACTICES AND BARRIERS FOR DEVELOPMENT

УДК 377.5

DOI: 10.15372/PEMW20170420

А. Р. Айзатулина

Московский государственный педагогический университет, Москва, Российская Федерация, e-mail: andreewa.81@mail.ru

С. А. Попова

Московский государственный педагогический университет, Москва, Российская Федерация, e-mail: psa2100@gmail.com

Aizatullina, A.R

Moscow State Pedagogical University. Moscow, Russia, e-mail: andreewa.81@mail.ru

Popova, A.S.

Moscow State Pedagogical University. Moscow, Russia, e-mail: e-mail: psa2100@gmail.com

Аннотация. *В статье представлены результаты социологического исследования, целями которого являлись анализ представлений работодателей о сложившихся и перспективных формах сотрудничества с профессиональными образовательными организациями, а также выявление барьеров, препятствующих развитию партнерских отношений между этими двумя институтами. Исследование относится к разряду «casestudies», иными словами, в нем анализируются конкретные ситуации, которые позволяют на качественном уровне получить картину процессов, происходящих в данной сфере, обнаружить спектр проблем взаимодействия рынка труда и системы среднего профессионального образования. На основе анализа материалов глубинных интервью сделаны выводы об отсутствии в настоящее время в России эффективных механизмов для интеграции работодателей в государственную систему профессионального образования. Несмотря на признание своей решающей роли в процессе подготовки специалистов, работодатели предпочитают участвовать в подготовке кадров в пассивной форме и не несут ответственности за ее результаты. Установлено, что модели взаимодействия, предлагаемые системой среднего профессионального образования, не отвечают требованиям кадровой политики работодателей. В связи с этим подготовка кадров в профессиональных образовательных организациях рассматривается работодателями как долгосрочный проект с высоким риском невозврата вложений. Наличие собственных успешных практик подготовки специалистов в рамках*

Abstract. *The article shows the results of a sociological survey aimed at analyzing the views of employers on current and future forms of cooperation with professional educational organizations, as well as identifying barriers preventing the development of partnership between the two institutions. The research is classified as "case-studies", in other words, it analyzes specific situations that allow to get a picture of the processes that take place in this sphere at a qualitative level, to reveal a spectrum of problems of interaction between the labor market and the system of secondary vocational education. On the basis of analysis of the in-depth interviews materials, the authors make conclusions that there are currently no effective mechanisms for integrating employers into vocational education system in Russia. Despite the recognition of their decisive role in the training of specialists, employers prefer to participate in the training of personnel in a passive manner, without being responsible for the results of training specialists. The paper defines that the interaction models offered by the STR system do not meet the personnel policy of employers. In this connection, the training of personnel in VET is considered by employers as a long-term project with high risks of non-return of investments. Presence of own successful practices of training specialists within the corporate system of personnel training also contributes to reducing the interest of employers to cooperate with state educational organizations. . To change the situation, it is necessary to ensure effective communication within the framework of the subject of cooperation that brings mutual benefits. Such a subject can be a joint project, the contribution to the implementation of which from*

корпоративной системы обучения кадров также способствует снижению интереса работодателей к сотрудничеству с государственными образовательными организациями. Для изменения ситуации необходимо обеспечить эффективную коммуникацию в рамках предмета сотрудничества, приносящего взаимную выгоду. Таким предметом может быть совместный проект, вклад в реализацию которого со стороны предприятия и колледжа соизмерим с получаемыми выгодами.

Ключевые слова: *дуальное образование, работодатели, колледжи, среднее профессиональное образование, партнерство.*

Для цитаты: *Айзатулина А. Р., Попова С. А.* Участие работодателей в подготовке специалистов среднего звена: особенности действующих практик и барьеры развития // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1481–1488. DOI: 10.15372/PEMW20170420

the side of the enterprise and college is commensurate with the benefits obtained.

Key words: *dual education, employers, colleges, vocational education, partnership.*

For quote: *Aizatullina, A.R., Popova, A.S.* [Participation of employers in staff training: the features of current practices and barriers for development]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1481–1488 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170420

Введение. Вовлечение организаций (работодателей) в процесс подготовки высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена является одной из основных задач реформирования сферы начального профессионального и среднего профессионального образования. Основным предметом научной и экспертной дискуссии последних лет является тема формирования новой системы отношений между образовательными учреждениями и работодателями. Преобладающая часть публикаций посвящена рассмотрению моделей взаимодействия этих двух институтов на примере исследования отдельных региональных практик и конкретных примеров, а также изучению механизмов развития организаций среднего профессионального образования, в том числе в условиях социального партнерства [1–3].

Вместе с тем результаты специальных социологических исследований в сфере среднего профессионального образования последних лет показывают снижение уровня взаимодействия сферы образования и реального сектора экономики. По данным опроса работодателей, в 2014 г. менее 10% компаний заключили договор с профессиональной образовательной организацией для подготовки специалистов (в 2005 г.– 17%). С 2005 по 2014 гг. сократилась доля предприятий, готовых расширить или начать сотрудничество с техникумом или колледжем. В 2005 г. сотрудничество планировали 34% организаций, в 2014 г. количество таковых составило 17% [4, с. 8]. Невысок уровень участия предприятий и во внедряемом в последние годы дуальном обучении: всего 5% опрошенных руководителей предприятий вовлечены в эту форму обучения специалистов [5, с. 27].

Постановка задачи. Для понимания причин инертности рассматриваемых процессов необходимо выяснить, какое значение и смысл придают взаимодействию с колледжами работодатели, изучить их представления о мотивах и глубинных причинах их действий в сфере среднего профессионального образования, а также выявить проблемы, препятствующие вовлечению работодателей в процесс подготовки специалистов со средним профессиональным образованием. В этой статье представлены результаты исследования, целью которого является поиск ответов на вышеназванные вопросы.

Методология и методика исследования. Основная часть данных собрана исследовательской группой в рамках инициативного проекта по изучению кадровых стратегий предприятий-работодателей в 2016–2017 гг. В рамках проекта были проведены глубинные интервью с начальниками отделов кадров и руководителями 6 предприятий крупного и среднего бизнеса различных отраслей экономики в г. Москве (некоторые моменты интервью приведены в тексте статьи). В качестве дополнительного материала и частичной верификации результатов нашего исследования мы опираемся на результаты Мониторинга экономики образования, проводимого Национальным исследовательским университетом «Высшая школа экономики» с 2000 г. (МЭО), и на результаты социологических исследований, проведенных иными исследовательскими группами в различные годы.

Результаты исследования. В качестве приоритетной для внедрения в систему российского среднего профессионального образования признана дуальная (практико-ориентированная) модель образования, главной характеристикой которой является вовлеченность в систему профессионального образования организаций работодателя как провайдеров образовательных услуг (с правом приема на обучение по программам среднего профессионального образования). Вместе с тем признано, что в таком формате внедрение дуальной модели в России, как и во многих странах мира, не представляется возможным [6, с. 4].

Приемлемым для внедрения в России является формат реализации образовательного процесса, который подразумевает теоретическое обучение в образовательной организации, а практическое – в организации работодателя. Этот формат наиболее близок к уже существующей в настоящее время схеме взаимодействия профессиональных образовательных организаций и работодателей, когда практика студента организуется на предприятии в реальных производственных условиях. Прохождение практики студентами на предприятии является самой распространенной формой сотрудничества работодателей с профессиональными образовательными организациями: согласно данным Мониторинга экономического образования основными формами сотрудничества компаний с колледжами являются студенческие стажировки и практики, массово используемые в 2015 г., в них участвовали примерно 40% компаний [2, с. 23].

По мнению работодателей, производственная практика является одним из главных условий, обеспечивающих подготовку высококвалифицированных рабочих кадров и специалистов среднего звена в соответствии с требованиями рынка труда. Вместе с тем она является недооцененной составляющей образовательного процесса. Образовательные программы колледжей предусматривают недостаточное количество и короткие сроки производственных практик: «*Вроде какая-то практика там трехнедельная… ну, это ни о чем. Слишком короткое время практики»; «они проходили где-то там практику, абы просто поставить галочку, что они прошли»*. Кроме того, материально-техническая база колледжей не соответствует передовым технологиям, используемым в реальном секторе экономики, существенно «отставая» от оснащения производственных баз предприятий: «*Такой учебной базы вообще нет, мне кажется, у нас в стране, потому что нет возможности работать с теми материалами – они дорогостоящие,– у колледжа, у техникума, чтобы подготавливать специалистов*». Увеличение доли производственной практики в образовательном процессе позволит компенсировать нехватку практической составляющей подготовки и повысить качество подготовки кадров в целом: *«Почаще и побольше на практику приводить детей, размещать в компании, чтобы они это видели изнутри и понимали уже, и тогда им будет теорию с практикой лучше складывать»*.

Практика на предприятии является своего рода испытательным периодом перед трудоустройством выпускника, во время которого работодатели проводят предварительную оценку компетенций студентов и формируют пул для дальнейшего трудоустройства.

По оценкам работодателей, система подготовки выпускников колледжей слабо меняется и зачастую не удовлетворяет актуальным требованиям получаемой студентами профессии или специальности: *«Я провел собеседование с двумя-тремя выпускниками такого колледжа и больше не буду брать оттуда студентов, потому что у них очень низкий уровень образования. Как только они этот уровень поднимут, я, возможно, буду готов их рассматривать. Вот такие вот мнения на рынке»*. Основным критерием, по которому работодатели оценивают готовность выпускников колледжей к выходу на рынок руда, является сформированность базовых компетенций. Согласно определению работодателей базовые компетенции состоят из профессиональных и так называемых «гибких» навыков: «*База – это базовые знания, технические, это понимание технологии производства и высокий уровень коммуникативных навыков»*.

В настоящее время уровень базовой подготовки студентов колледжей как по профессиональным, так и по гибким навыкам оценивается работодателями как невысокий: «*База – она где-то на троечку»; «взрывного такого эффекта, что все пришли такие умненькие, бодрые и хотящие работать, нет»; «мы пока не видим резкого, бурного развития компетенции, высокого уровня компетенции»; «навыков таких (гибких) до сих пор у нас не преподают, то есть этим навыкам… специально не учат»; «коммуникативные навыки, понимание потребностей клиента и так далее – оно у студентов колледжей не сформировано»*. Данные различных исследований также

указывают на нехватку базовых навыков студентов колледжей. Так, согласно данным «Управления федеральной государственной службы занятости населения по Томской области», работодатели указывают на отсутствие навыков, связанных с фундаментальными инструментальными основаниями социального взаимодействия, такими как обязательность, исполнительская и технологическая дисциплина [7].

Особую неудовлетворенность у работодателей вызывает низкий уровень вовлеченности студентов в профессию и мотивации к учебе. По их оценкам, менее половины обучающихся заинтересованы в получении практических навыков во время прохождения практики на предприятии: *«Только 40% из тех, кто приходит на практику, хотят заниматься профессией: они, как губки, впитывают, стоят, в рот смотрят мастеру-наставнику, слушают, стараются, и заинтересованность, конечно, вся прямо на лице написана»*. Эти выводы подтверждаются и результатами количественных исследований, на основании которых Л. Н. Лосева делает вывод о том, что в целом у учащихся и студентов среднего профессионального образования мотивация представляет собой неустойчивую систему, поскольку у 59% опрошенных студентов присутствует ориентация на удовлетворение престижных, честолюбивых устремлений, являющееся осознанием важности обучения, но ответственность и долг понимаются лишь как подчинение требованиям взрослых. У 22% студентов мотивы учения ситуативны, кратковременны, ориентированы на избегание неудобств и дискомфорта [8]. Данные МЭО показывают, что студенты ПТУ, колледжей и техникумов не вполне мотивированы получать конкретную профессию/специальность с целью применения приобретенных знаний на рынке труда. В качестве основных критериев выбора образовательной организации (помимо хорошего обучения профессии, которая нравится) они называют ее близость к дому, легкость поступления и обучения. Более 50% выпускников программ подготовки специалистов среднего звена, окончив техникум или колледж, планируют в этом же году поступать в вуз [9, с. 26].

Заинтересованность в профессии и дальнейшем профессиональном росте являются важными качествами для студента. Мотивированных студентов работодатели рассматривают как будущих потенциальных сотрудников своего предприятия, поэтому готовы выделять ресурсы на их обучение и подготовку: *«Главное, чтобы та молодежь, которая приходит, хотела это делать, хотела принимать эту информацию, хотела участвовать в этом»; «было бы желание самих практикантов, выпускников. Остальному научим, все покажем»*.

Результаты социологического исследования, проведенного Центром Юрия Левады, также свидетельствуют о том, что уровень подготовки, который дает система среднего профессионального образования, для современных отраслей экономики недостаточен. По этой причине работодатели, использующие сложное оборудование, на рабочие специальности предпочитают брать работников с высшим образованием. На ответственные должности, занимая которые специалист предприятия, фирмы контактирует с ее клиентами, также принято ставить работников с высшим образованием [10, с. 74].

Таким образом, опираясь на вышеизложенное, можно заключить, что работодатели не удовлетворены текущим уровнем подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в системе среднего профессионального образования и признают необходимость расширения практической составляющей подготовки и участия предприятий в подготовке специалистов. Однако, несмотря на признание важности своего участия в деле подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена в настоящее время работодатели склонны оценивать перспективы сотрудничества с колледжами в пессимистичных тонах. Такая оценка связана с тем, что попытки работодателей по созданию совместных с колледжами проектов по запуску новых образовательных программ зачастую не имеют успешного развития: *«Мы готовы были участвовать в этом проекте. Но этот механизм до конца и не сработал»*.

Опираясь на результаты нашего исследования, можно выделить несколько основных причин, препятствующих развитию партнерских отношений между работодателями и колледжами.

Представители предприятий видят причину неудач, в первую очередь, в неготовности руководства и коллектива колледжей меняться в соответствии с требованиями работодателей и рынка труда: *«Руководство отличается несильной подстройкой под нужды работодателя, гибкости нет в среднем профессиональном образовании»; «не хватает вовлеченности преподавателей самих*

колледжей, желания менять систему подготовки»; «у колледжей нет желания учитывать требования. Они не хотят». Отталкивающими факторами для заинтересованных в сотрудничестве предприятий являются также забюрократизированность документальных процедур согласования и иные организационные барьеры: *«Постоянно возвращаются документы, их надо там перелопатить, проверить, найти какую-то закорючку неправильную исправить, заново отправить».* Отчасти инертность системы профессионального образования видится работодателям и в особенностях управления колледжами. Существующая система управления не мотивирует колледжи к изменениям. Выход колледжей на качественно новый уровень и оперативность реагирования на изменения, происходящие на рынке труда, требуют пересмотра подходов к управлению: «*Если система, в которой работают колледжи, будет мотивировать их на движение в этом направлении, значит, они будут способны».*

Кроме того, развитию партнерских отношений препятствуют ограниченная возможность влияния работодателей на процессы подготовки кадров и содержание образовательных программ, а также отсутствие возможности контроля за качеством учебного процесса. Участие предприятий завершается на этапе совместного с колледжами обсуждения требований рынка труда, компетенций и тематики дисциплин, которые необходимо включить в образовательную программу*: «Педагоги смотрят, что происходит здесь, какие требования у нас. Это происходит постоянно».* Дальнейшее внедрение взаимных договоренностей в реальный учебный процесс становится единоличной зоной ответственности образовательных организаций, а возможность участия работодателей сильно ограничивается: «*Нам хотелось бы контролировать качество, но контролировать качество очень сложно»*; *«мы очень много говорим о том, чтобы включили этот предмет, эту тему. Что дальше происходит? Возможно, эти темы включаются, что дальше – сам учебный процесс, мы за него не отвечаем… за учебный процесс колледж отвечает».* Такой формат взаимодействия между двумя институтами обнаруживает снижение ответственности за результат подготовки специалиста со стороны работодателей: *«Мы же их (*студентов.*– А.Р.) не контролируем. Ну, мы и не будем их контролировать, потому что это зона ответственности колледжа».*

Результаты исследований других авторов также свидетельствуют о том, что работодатели не играют заметной роли в образовательной деятельности техникума и обеспечении качества образования. Так, на основе внешней оценки программ и учебных заведений А. С. Коваленко приходит к выводу, что работодатели влияют на качество обучения опосредованно, участвуя в проведении производственных практик, руководстве курсовыми и дипломными работами. Прямое участие работодателей в образовательной деятельности техникума, разработке и(или) экспертизе учебных курсов и образовательных программ, проведении семинаров осуществляется нерегулярно и достаточно редко [11, с. 62]. Анализ рабочих планов учебных заведений по ФГОС СПО, проведенный Э. Р. Соколовой, показал, что часы вариативной части отводятся на увеличение циклов общегуманитарных, социально-экономических, естественнонаучных и общепрофессиональных дисциплин, а не на введение дополнительных профессиональных модулей под компетенции конкретных работодателей [12, с. 4].

Отношение работодателей к участию в процессе подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена определяется также и тем, что большинство работодателей являются коммерческими организациями, основная цель деятельности которых, как известно,– получение прибыли. Исходя из основной цели деятельности своих предприятий, работодатели оценивают проекты по сотрудничеству с профессиональными образовательными организациями среднего профессионального образования с точки зрения прибыльности и возможных рисков: *«Мы – коммерческая организация. Коммерческие организации зарабатывают деньги. И здесь вопрос коммерческого какого-то партнерства – практически нет никакого механизма».* По оценкам работодателей, совместный проект по подготовке кадров не связан с получением какой бы то ни было прибыли в краткосрочной перспективе, скорее напротив, является долгосрочным и требует значительных финансовых и иных ресурсных вложений. К примеру, опираясь на существующий опыт взаимодействия с колледжами, работодатели рассматривают обеспечение прохождения практики для большого количества студентов как неоправданное вложение ресурсов, поскольку только 1/5 часть студентов, проходящих практику, заинтересована в трудоустройстве в компанию после выпуска: *«Не хочу распыляться, не будучи уверенным в том, что эти студенты придут к нам работать»;*

«процентов двадцать остаются работать, остальные уходят. Либо они вообще уходят из этой отрасли, либо им, скажем так, больше интересна другая специфика».

Аналогичной позиции работодатели придерживаются и относительно формирования заказа на подготовку кадров в профессиональных образовательных организациях. Такой подход также рассматривается как невыгодная долгосрочная инвестиция: «*Целевые договора… по нашей части, это не работает, потому что заключать договор с колледжем на подготовку молодого специалиста на пять-семь лет вперед\. … Нам это невыгодно».*

Большинством нынешних работодателей, в массе своей являющихся коммерческими организациями, сотрудничество с профессиональными образовательными организациями воспринимается как проявление социальной ответственности бизнеса, которая реализуется в формате добровольного проекта. Участие в подготовке кадров и персональный вклад в дело подготовки специалистов рассматриваются как выполнение социальных обязательств: *«У нас просто гражданская позиция, когда мы приглашаем ребят на практику и за счет собственных сил и ресурсов даем наставников, обеспечиваем питанием, обучаем и так далее»; «гражданская позиция по части помощи обществу идет очень активно, и мы принимаем на себя определенные обязательства и выполняем»*; *«работа с колледжами – это наша добровольная миссия, которая занимает очень много времени и дает не такую большую отдачу, как вам кажется».*

В обход системы государственных колледжей, уровень подготовки выпускников которой, по мнению работодателей, не отвечает современным требованиям, и взаимодействие с которыми связано со значительными издержками, работодатели создают собственную систему подготовки кадров, в зависимости от вида предприятия используя различные ресурсы. Крупные предприятия открывают собственные корпоративные учебные центры. При этом образовательные технологии, применяемые крупными предприятиями, позволяют за короткое время получить специалиста, подготовленного с учетом всех требований предприятия: *«Учебные процедуры настолько отточились сейчас, что нужны первоначальные навыки, и за полгода можно обучить кого угодно чему угодно».* Средние и малые предприятия организуют обучение кадров непосредственно на рабочих местах под руководством наставника.

Самостоятельная реализация функций образования позволяет предприятиям реализовать две стратегии подготовки. Первая характеризуется приоритетным наймом опытных и квалифицированных кадров с последующей их краткосрочной доподготовкой или повышением квалификации с учетом специфики конкретного рабочего места: «*Нам проще и выгоднее взять опытного и обученного сотрудника, чем студентов, и проводить какую-то здесь их переподготовку».* Вторая стратегия предполагает доучивание молодых выпускников профессиональных образовательных организаций, не имеющих опыта работы или в случае, если их квалификация недостаточна для того, чтобы приступить к выполнению обязанностей без дополнительной подготовки: *«Тех, кто приходит, мы учим, [они имеют] мало практических занятий»; «много компаний имеют собственные школы, собственные учебные центры. И они в любом случае вынуждены дополнительно обучать ребят».* Формат доучивания выпускников колледжей в собственных центрах подготовки рассматривается работодателями как более выгодная и прозрачная кадровая стратегия в сравнении с вложениями в практическую подготовку студентов во время их обучения в колледже: *«Нам проще подготовить молодого специалиста в течение 2–3 месяцев у себя в учебном центре».* При этом, как уже отмечалось выше, осуществляется набор только тех выпускников, которые заинтересованы в реализации в профессии. Мотивация к учебе и стремление овладеть профессией являются одними из главных критериев отбора на дообучение.

Выводы. Результаты исследования позволяют заключить, что в настоящее время образовательные организации и работодатели не являются равноценными партнерами в процессе подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена. Несмотря на признание своей решающей роли в этой сфере работодатели слабо интегрированы в государственную систему профессионального образования, предпочитая пассивно участвовать в подготовке кадров, преимущественно в формате предоставления мест для прохождения производственной практики студентами, и при этом не несут ответственность за результаты подготовки специалистов.

С одной стороны, развитию взаимодействия препятствуют неготовность государственных профессиональных образовательных организаций к сотрудничеству с коммерческими предпри-

ятиями, отсутствие механизмов создания высокой инвестиционной привлекательности проектов по подготовке кадров для работодателей. Как показало исследование, модели взаимодействия, предлагаемые системой среднего профессионального образования, не отвечают требованиям кадровой политики работодателей. В связи с этим подготовка кадров в профессиональных образовательных организациях рассматривается работодателями как долгосрочный проект с высоким риском невозврата вложений.

С другой стороны, наличие собственных успешных практик подготовки специалистов в рамках корпоративной системы обучения кадров способствует снижению интереса работодателей к сотрудничеству с государственными образовательными организациями. Кроме того, «вкладываться» в подготовку специалистов работодатели начинают после трудоустройства выпускников на предприятие, а не во время их обучения в колледже.

Для того чтобы предприятия начали рассматривать профессиональные образовательные организации в качестве потенциальных партнеров по поставке кадров необходимо обеспечить эффективную коммуникацию в рамках предмета сотрудничества, приносящего взаимную выгоду. Таким предметом может быть совместный проект, вклад в реализацию которого со стороны предприятия и колледжа соизмерим с получаемыми выгодами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Тюрина Э.И., Колчина Н.М.** Социальное партнерство в начальном и среднем профессиональном образовании // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. 2008. № 1, Т. 9. С. 122–126.

2. **Икрина О.А.** Роль социальных партнеров в формировании основных профессиональных образовательных программ среднего профессионального образования // Инновационные процессы в образовании: стратегия, теория и практика развития: материалы VI Всерос. науч.-практ. конф. Екатеринбург, 2013. С. 56–58.

3. **Лобода И.В.** Модели подготовки рабочих кадров и специалистов среднего звена для социально-экономического развития региона // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 122–128.

4. **Среднее** профессиональное образование: состояние и вызовы выпуск / Н.Б. Шугаль // Мониторинг экономики образования: информационно-аналитические материалы по результатам социологических обследований. М.: НИУ ВШЭ, 2016. № 26. 8 с.

5. **Анализ** взаимодействия системы среднего профессионального образования и работодателей, использующих труд работников массовых профессий и специальностей / Н.В. Бондаренко // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2017. № 6(105).48 с.

6. **Методические** рекомендации по реализации дуальной модели подготовки высококвалифицированных рабочих кадров. М.: АСИ, 2015. 136 с.

7. **Социально-профессиональная** адаптация молодежи на рынке труда: материалы круглого стола V Сиб. форума образования. Томск. 2006. 40 с.

8. **Лосева Л.Н.** Технология проектирования образовательной системы «Профессионально-технический лицей-колледж»: дис. … канд. пед. наук. Новосибирск, 2005. 253 с.

9. **Преподаватели** и студенты профессиональных образовательных организаций: трудовые и образовательные стратегии / П.В. Травкин, В.Н. Рудаков // Мониторинг экономики образования: информационный бюллетень. М.: НИУ ВШЭ, 2017. № 15(114). 52 с.

10. **Авраамова Е.М., Гурков И.Б, Карпухина Г.Ю., Левинсон А.Г., Михайлюк М.В, Полушкина Е.А, Стучевская О.И.** Требования работодателей к системе профессионального образования. М.: МАКС Пресс, 2006. 118 с.

11. **Коваленко А.С.** Формы участия работодателя в планировании, реализации и оценке образовательных программ профессионального образования // Педагогика высшей школы. 2016. № 3. С. 61–63.

12. **Соколова Э.Р.** Сетевая модель взаимодействия учреждений среднего профессионального образования как условие подготовки востребованных специалистов для авиационной отрасли: дис. на соискание магистерской степени. М., 2014. 102 с.

REFERENCES

1. **Tyurina E.I., Kolchina N.M.** [Social partnership in primary and secondary vocational education]. *Scientific notes of the St. Petersburg State Institute of Psychology and Social Work*, 2008, no. 1, vol. 9, pp. 122–126. (In Russian)

2. **Ikrina O.A.** [The role of social partners in the formation of basic professional educational programs of secondary vocational education]. Innovative processes in education: strategy, theory and practice of development: Materials of the VI All-Russian Scientific and Practical Conference. Ekaterinburg, 2013, pp. 56–58. (In Russian)

3. **Loboda I.V.** [Models for the training of workforce and mid-level professionals for the socio-economic development of the region]. *Yaroslavl pedagogical bulletin*, 2015, no 4, pp. 122–128. (In Russian)

4. [**Secondary** vocational education: status and challenges issue. Information and analytical materials on the results of sociological surveys]. N.B. Shugal. Monitoring of education economics: information and analytical materials on the results of sociological surveys. Moscow: NRU HSE Publ., 2016, no 26, 8 pp. (In Russian)

5. [**Analysis** of the interaction of the system of secondary vocational education and employers using the work of workers in mass professions and specialties. News bulletin]. N.B. Bondarenko. Monitoring of education economics: News bulletin. Moscow: NRU HSE Publ., 2017, no 6, 48 pp. (In Russian)

6. [**Methodical** recommendations on the implementation of the dual model of training highly skilled workers]. Moscow: ASI Publ., 2015. 136 pp. (In Russian)

7. [**Socio-professional** adaptation of youth in the labor market]: materials of Round table of V Siberian Education Forum. Tomsk, 2006, 40 p. (In Russian)

8. **Loseva L.N.** [Technology of designing the educational system «Vocational and Technical Lyceum-College»]: Dis. … Cand. of ped. Sciences. Novosibirsk, 2005, 253 pp. (In Russian)

9. [**Teachers** and students of professional educational organizations: labor and educational strategies]. P.V. Travkin, V.N. Rudakov. *Monitoring of education economics: News bulletin*. Moscow: NRU HSE Publ., 2017, no. 15 (114), 52 pp. (In Russian)

10. **Abrahamova E.M., Gurkov I.B., Karpukhina G. Yu., Levinson A.G., Mihailuk M.V., Polushkina E.A., Stuchevskaya O.I.** [Requirements of employers to the system of vocational education]. Moscow: MAX Press Publ., 2006, 118 pp. (In Russian)

11. **Kovalenko A.S.** [Forms of the employer's participation in the planning, implementation and evaluation of educational programs of vocational education]. *Pedagogy of the higher school*, 2016, no. 3, pp. 61–63. (In Russian)

12. **Sokolova E.R.** [The network model of interaction between institutions of secondary vocational education as a condition for the training of specialists in demand for the aviation industry]: MSc-degree thesis. Moscow, 2014, 102 pp. (In Russian)

Информация об авторах

Айзатулина Алсу Радиковна – кандидат социологических наук, старший научный сотрудник лаборатории образовательных технологий в профессиональном образовании Института системных проектов Московского городского педагогического университета (119261, г. Москва, ул. Панферова, 14, e-mail: andreewa.81@mail.ru)

Попова Светлана Алексеевна – эксперт лаборатории образовательных технологий в профессиональном образовании Института системных проектов Московского городского педагогического университета (119261, г. Москва, ул. Панферова, 14, e-mail: psa2100@gmail.com)

Принято редакцией 18.10.2017

Information about the authors

Alsu R. Aizatulina – Candidate of Sociology, Senior Research Fellow at the Laboratory of Educational Technologies in Professional Education at Institute of System Projects under Moscow Pedagogical University (14 Panferov str., 119261 Moscow, e-mail: andreewa.81@mail.ru)

Svetlana A. Popova – expert at the Laboratory of Educational Technologies in Professional Education at Institute of System Projects under Moscow Pedagogical University (14 Panferov str., 119261 Moscow, e-mail: psa2100@gmail.com)

Received October 10, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1489–1497
DOI: 10.15372/PEMW20170421
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1489–1497
DOI: 10.15372/PEMW20170421
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

КАЧЕСТВО ОБРАЗОВАНИЯ В СВЕТЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ РАЗВИТИЯ ВЫСШЕЙ ШКОЛЫ

THE QUALITY OF EDUCATION IN THE CONTEXT OF COMPETENCE-BASED PARADIGM OF HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

УДК 378.14.015.62

DOI: 10.15372/PEMW20170421

В. Н. Бабин

ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: pro_ur@nsau.edu.ru.

Ю. В. Бабина

ИЗОП ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный аграрный университет», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: y.v.babina@yandex.ru.

Аннотация. *Проблема обеспечения релевантности образовательных процессов социально-экономическим и культурным потребностям общества стала серьезным вызовом для традиционных подходов в высшей школе. Высшее профессиональное образование уже не может оставаться в состоянии значительного отрыва от потребностей рынка труда и изменений в системах коммуникаций в обществе в целом. Одним из условий эффективного функционирования системы является сбалансированность интересов субъектов образовательного процесса в диверсифицированной инновационной среде с новым типом отношений между участниками. Ориентация на результаты обучения при разработке, реализации и оценке качества образовательных программ предполагает смену парадигмы образовательного процесса как системы. Поэтому необходимо осознание многоаспектности компетентностного подхода, на основе которого планируется обеспечить улучшение функционирования системы высшей школы и рост качества профессиональной подготовки выпускников. Модернизация российского образования в соответствии с этими требованиями увеличивает значимость ориентации на процесс саморазвития и реализации личностного потенциала преподавателей – в профессиональной, студентов – в учебной деятельности, но с такой формой организации учебной работы, которая по целям, содержанию, требованиям к получаемым результатам приближена к будущей профессиональной деятельности. В данной статье раскрываются особенности компетентностной парадигмы развития современной высшей школы;*

Babin, V.N.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: pro_ur@nsau.edu.ru

Babina, Ju.V.

Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: y.v.babina@yandex.ru.

Abstract. *The problem of ensuring the relevance of educational processes of socio-economic and cultural needs of society has become a serious challenge for traditional approaches in higher education. Higher professional education can no longer remain in a state of substantial isolation from the needs of the labour market and changes in systems of communication in society as a whole, one of the conditions for the effective functioning of the system is the balance of interests of subjects of educational process in diversified innovative environment with a new type of relations between participants. Focus on learning outcomes in the design, implementation and evaluation of educational program quality involves changing paradigm of the educational process as a system. So you need an awareness of the complexity of the competence approach on the basis of which it is planned to improve the functioning of the system of higher education and increase the quality of professional training of graduates. Modernization of Russian education in accordance with these requirements increases the importance of orientation to the process of self-development and realization of personal potential of teachers in professional education in training activities, but this form of organization of educational work, which aims, contents, requirements to get results close to future professional activity. This article describes the features of competence-based paradigm of development of modern higher education; justifies essential changes in objectives, principles, contents, forms and methods of training and assessment of its quality; the factors, due to increased importance of self-actualization, defining the approach to the full development of the potential capabilities and its successful preparation for professional activities.*

обоснованы сущностные изменения, происходящие в целях, принципах, содержании, формах и методах обучения и оценки его качества; исследованы факторы, обусловленные усилением значимости самоактуализации личности, определяющей подход к всестороннему развитию потенциала человека и его успешной подготовке к профессиональной деятельности.

Ключевые слова: *компетентностный подход, аудит высшей школы, оценка качества образования, менеджмент качества, профессиональные компетентности, образовательные стандарты.*

Для цитаты: *Бабин В.Н, Бабина Ю. В.* Качество образования в свете компетентностной парадигмы развития высшей школы// Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1489–1497.
DOI: 10.15372/PEMW20170421

Key words: *competency-based approach, audit of higher education, assessment of education quality, quality management, professional competence, educational standards.*

For quote: *Babin, V. N., Babina, Iu.V.* [The quality of education in the context of competence-based paradigm of higher education development]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1489–1497 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170421

Введение. Научно-технический прогресс последних десятилетий существенно преобразил мировую экономику, изменив требования к профессиональной подготовке кадров в условиях постоянно меняющихся потребностей рынка труда. Проблема обеспечения релевантности образовательных процессов социально-экономическим и культурным потребностям общества стала серьезным вызовом для традиционных подходов в высшей школе, сформировала принцип непрерывного образования «через всю жизнь» («lifelong learning»). Интеграция России в мировое образовательное пространство, социально-экономические реалии выдвинули новые требования к качеству обучения, в числе которых – постоянное совершенствование системы менеджмента качества, вовлечение всех участников процесса в деятельность по его управлению: профессорско-преподавательского состава, студентов, работодателей. Вузовская политика в этой области руководствуется критериями, которые ориентированы, прежде всего, на государственные требования к качеству. Повышенное внимание Министерства образования и науки Российской Федерации к вопросу качества подготовки специалистов имеет в основе базовые принципы международных стандартов и обусловлено документами Болонского процесса, где подчеркивается, что именно повышение качества образования является приоритетом интернационализации образования, а одна из задач – «содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий» [1].

Вопросы совершенствования системы оценки качества образования реализуются на государственном уровне в рамках третьей подпрограммы «Развитие системы оценки качества образования и информационной прозрачности системы образования» государственной программы «Развитие образования» на 2013–2020 гг., утвержденной Постановлением Правительства Российской Федерации от 15.04.2014 г. № 295, в которой одной из целей указано «обеспечение высокого качества российского образования в соответствии с меняющимися запросами населениями и перспективными задачами развития российского общества и экономики» [2].

Признание качества образования как особой социальной задачи, призванной готовить к вступлению в жизнь конкурентоспособные новые поколения, породило необходимость парадигмально иного отношения к образованию и, соответственно, выбору путей и средств достижения цели [3]

Постановка задачи. В процессе исторического развития общества в педагогике складывались различные парадигмы образования. По мнению широкого круга ученых, педагогическая наука является полипарадигмальной с точки зрения основных характеристик, поскольку в ней функционируют когнитивно-информационная, личностно ориентированная, компетентностная, культурологическая и другие парадигмы [4]. Модернизация российского образования в рамках Болонского процесса осуществляется на компетентностной основе. В этом контексте «компетентностная» парадигма образования противопоставляется «знаниевой». Аргументы сторонников

данной позиции состоят в том, что на рынке труда востребованы не сами знания, а формируемые компетентности для выполнения определенных функций. Это коренным образом изменяет подходы во всех аспектах образовательных стандартов. В прежней парадигме знание являлось целью образования и могло быть формализовано как результат комплекса учебных программ с контролем результата различными способами (тесты, устные экзамены, пр.). Однако успешное усвоение этих знаний студентами не гарантировало качество профессионального образования в понимании их применения для решения профессиональных практических задач (в реальном секторе молодому специалисту предлагалось «забыть то, чему учили в институте»).

В профессиональном образовании происходит переход от логики усвоения учебного материала к логике освоения основных образовательных программ в виде компетенций. Поэтому в ФГОС ВПО заданы требования не к обязательному минимуму содержания образования, а к результатам, выраженным дескрипторами компетенций (универсальных – УК, общепрофессиональных – ОПК и профессиональных – ПК). Другими словами, в условиях компетентностной парадигмы цель существенно расширяется: наряду с усвоением студентами определенных предметных знаний (по традиционным учебным программам) требуется освоение профессиональных компетенций посредством формирования определенных навыков и умений, способности использовать свои личные качества в реализации совокупности видов деятельности и решении профессиональных задач в реальных, постоянно изменяющихся условиях.

Профессиональный стандарт также является новой формой определения квалификации работника в сравнении с единым тарифно-квалификационным справочником работ и профессий рабочих и единым квалификационным справочником должностей руководителей, специалистов и служащих. Подразумевается, с уточнением требований к сформированным компетенциям будет сокращаться время адаптации выпускника в профессиональной деятельности, что, в свою очередь, означает максимальную мобилизацию всех учебных ресурсов на реализацию поставленных перед вузом задач.

В данной публикации авторы ставят перед собой задачу рассмотреть сущность оценки качества образования и соответствующих ему организационных форм. В решении задачи усиления аспектов результативно-целевой направленности компетентностного подхода представляет интерес анализ понимания базовых терминов и факторов, которые преимущественно определены особенностями современного этапа развития экономики.

Методология и методика исследования. В исследовании использованы общефилософские и общенаучные методы: общефилософские – материалистическая диалектика, конкретный исторический подход, общественно-формационный и цивилизационные методы, соотношение научно-технического и духовного прогресса; общественно-научные – анализ и синтез, индукция, дедукция, метод компаративистики, связанный с исследованием социальных систем. Методической основой работы стали сочетание принципа обучения и личностного совершенствования, связь полученных знаний, компетенций и навыков с практикой.

Результаты. Образование, ориентированное на компетентностную парадигму, коренным образом перестраивает мировоззренческие ориентации не только на профессиональное, но и на личностное развитие и место человека в социуме. При этом очевидно, что принятие компетентностного подхода в качестве основного направления модернизации российского образования в условиях поли-парадигмальности современных педагогических подходов не умаляет традиционного значения приобретаемых в процессе обучения знаний, умений и навыков, но открывает перспективы для улучшения качества подготовки выпускников вузов, акцентируя внимание на формировании мотивационной сферы личности, развитии ее способностей, ориентации обучения на максимально полный учет возрастных и индивидуальных особенностей, сочетая при этом интересы личности, общества и государства.

Мы разделяем мнение ученых (И.А. Зимней, А.Л. Андреева, Н.А. Алексеева и др.) о том, что компетентностный подход не просто затрагивает дидактику, методику и организацию учебного процесса, по своей сути, «это еще и спроектированная на сферу образования социальная стратегия» (см., напр.: [5, с. 23]).

Предпосылками доминирования компетентностной парадигмы можно считать следующие факторы:

1) неопределенность будущего, невозможность опережающего развития программ образования, ориентация потребителей образовательных услуг на универсально полезные знания и навыки, которые будут востребованы к моменту завершения обучения, станут базой саморазвития в течение дальнейшей профессиональной жизни;

2) стремительное развитие информационных технологий, переход коммуникаций в виртуальное пространство, переход к прозрачности информации образовательного процесса, возможности индивидуализации образовательных программ и профессиональной самоидентификации в процессе;

3) переход к компетентностному подходу в оценке квалификации кандидатов на рынке труда, размывающему требование строгого соответствия профиля образования к применяемой сфере деятельности;

4) возможности изменения специализации в ответ на потребности рынка труда, ориентация на непрерывное продолжение обучения в течение активной профессиональной жизни (дополнительное образование, корпоративное обучение, др.);

5) стремление к единому понятийному пространству через вектор движения образовательных компетенций к профессиональным стандартам, сокращение времени адаптации молодых специалистов в профессиональной деятельности;

6) международная мобильность – синхронизация образовательных и квалификационных стандартов разных государств и, как следствие, создание условий для трудовой миграции;

7) развитие в вузах конкурентоспособной инновационной среды для аккумулирования и капитализации интеллектуального потенциала;

8) организационные изменения построения менеджмента качества и систем управления вузом, нацеленные на самоактуализацию личности участников образовательного процесса (как студентов, так и преподавателей).

Перед высшей школой стоит задача разработки правил построения учебного процесса, оптимально сочетающего фундаментальное и прикладное, инвариантное и вариативное знания. На наш взгляд, проект модернизации системы образования в новой парадигме еще полностью не сложился по нескольким причинам:

– одной из первых называем ту же причину, указанную выше в перечне факторов доминирования: неопределенность развития, которую трудно прогнозировать и формализовать в нормативном наборе социальных компетенций, а тем более однозначно выделить среди них ключевые;

– есть проблема, обусловленная противоречием между прикладным характером компетенций и традиционной структурой учебного плана, ориентированной на формирование предметных знаний, умений и навыков; добиться результата невозможно без моделирования профессиональной деятельности в рамках учебного процесса, создания базы для формирования профессиональных компетенций в условиях, максимально приближенных к реальным;

– существует риск потери сильной стороны российского образования, заключающейся в традициях формирования глубоких научных знаний, при возможных «перегибах» в акцентах на прикладные знания социально-технологической направленности;

– помимо хорошей профессиональной подготовки выпускники должны обладать развитой социальной, личностной компетенциями. Каждая группа компетентностей включает в себя множественные специфические виды (например, этическую, конфликтную, экстремальную и прочие компетенции), определяющие успешность выполнения определенной деятельности, являющиеся неотъемлемой частью личности профессионала и формирующиеся в значительной степени вне вуза (обеспечить подготовку такого специалиста возможно только через формирование заинтересованного участия в своем саморазвитии);

– усиление интегративных тенденций в образовательном процессе, подразумевающих объединение различных дисциплин, применяемых форм и методов обучения (по принципу привязанности к группе компетенций), требует не только ресурсной, научно-методической базы, но и соответствующей квалификации преподавателей для такого модульного обучения;

– поскольку в рамках компетентностного подхода результаты процесса обучения признаются значимыми в момент их применения, необходимы оценочные процедуры и аттестационные тесты с высокой валидностью, принимающей во внимание вероятность прогноза дальнейшей востре-

бованности выпускников, что возможно оценить только путем корреляции результатов оценки с практическими успехами выпускников в профессиональной деятельности по статистике на протяжении некоторого времени, а в настоящий момент законодательно не закреплена ответственность выпускников или работодателей информировать о дальнейшей деятельности, также отсутствует единый механизм обеспечения заинтересованности работодателей во взаимодействии с вузами в части производственной практики, осуществления совместных проектов прикладного характера (научно-исследовательских и пр.);

– изменившиеся требования к результатам образования предполагает выявление и разработку адекватных средств, форм и методов контроля готовности выпускников к началу самостоятельной профессиональной деятельности; кроме того, расширение социального партнерства обусловливает развитие системы независимой оценки качества профессионального образования.

Соответственно, возникает проблема разработки новых принципов формирования состава и содержания компетентностно-ориентированных оценочных средств качества образования.

Несмотря на то что термин «качество образования» широко используется в современном научном сообществе, можно с уверенностью сказать, что его суть и значимость до конца не раскрыты, тем более в свете выше обозначенных компетентностно-ориентированных измерений. В рамках понятий и терминов по законодательству Российской Федерации об образовании «качество образования – комплексная характеристика образовательной деятельности и подготовки обучающегося, выражающая степень их соответствия федеральным государственным образовательным стандартам, образовательным стандартам, федеральным государственным требованиям и(или) потребностям физического или юридического лица, в интересах которого осуществляется образовательная деятельность, в том числе степень достижения планируемых результатов образовательной программы» (п. 29 ст. 2.Федерального Закона «Об образовании в Российской Федерации» N273-ФЗ от 29.12.2012 г.) [6].

Определение понятия качества образования трактуется учеными неоднозначно, в зависимости от того, какой аспект качества исследуется. Его содержание может определяться совокупностью факторов качества вуза, абитуриентов или качества содержания образовательных программ, или статистикой трудоустройства выпускников [7]. В зарубежных публикациях по вопросам международных стандартов качества образования часто используется термин «quality assessment», который подразумевает систему оценивания качества в широком смысле: как внешнего, так и внутреннего аудита, включающую ряд подготовительных и заключительных этапов (планирование, оценка, мониторинг, анализ и т.д.). Поэтому правильнее, на наш взгляд, рассматривать качество не только как результат образовательной деятельности, но и как процесс управления, направленный на достижение целей с учетом внутреннего потенциала и внешних условий. Важнейшими методологическими принципами менеджмента качества считаются: 1) ориентация на конечные цели на всех этапах обучения; 2) организация процесса обучения на основе положений программно-целевого метода; 3) разработка единых общевузовских методических стандартов; 4) обеспечение на всех этапах реализации профессионально-образовательной программы условий для управляемой самостоятельной работы студентов [8, с. 33].

На наш взгляд, под менеджментом качества в образовании понимается скоординированная деятельность по управлению организацией применительно к качеству, планомерное воздействие на этапы процесса и потенциальные условия для его качества, которые обеспечат формирование профессиональных компетенций специалистов, удовлетворяющих потребности рынка (рис.).

Формализация показателей эффективности системы менеджмента качества в сфере образования во многом зависит от того, насколько правильно структурирована совокупность компетенций, насколько она поддается операционализации, интерпретации в виде некоторой системы показателей, поддающихся измерению либо экспертному оцениванию.

В целом можно сделать вывод о том, что образовательные процессы очень сложно поддаются формализации с точки зрения гарантии качества. Ключевым в управлении качеством является принципиальный подход к построению системы, когда контроль и гарантия качества не должны восприниматься как дополнительный вид деятельности организации, а должны представлять собой философию учреждения и являться ключевым элементом в его миссии.

В рамках изучения применяемых форм оценки сформировалось четкое понимание необходимости не только внешнего (государственного и экспертного) аудита качества высшего образования,

но и внутреннего, чему хотелось бы уделить особое внимание. Только система, построенная на максимальном вовлечении всех заинтересованных сторон, сможет решить социокультурные задачи, стоящие перед российским образованием [9]. Одной из форм внутреннего аудита может быть самообследование-интервьюирование и опрос мнения студенческого сообщества, других заинтересованных сторон относительно качества образования. При этом в первую очередь оценивается удовлетворенность сторон условиями и результатами обучения, а не деятельность научно-педагогических работников и административного аппарата, которые также являются заинтересованными участниками.

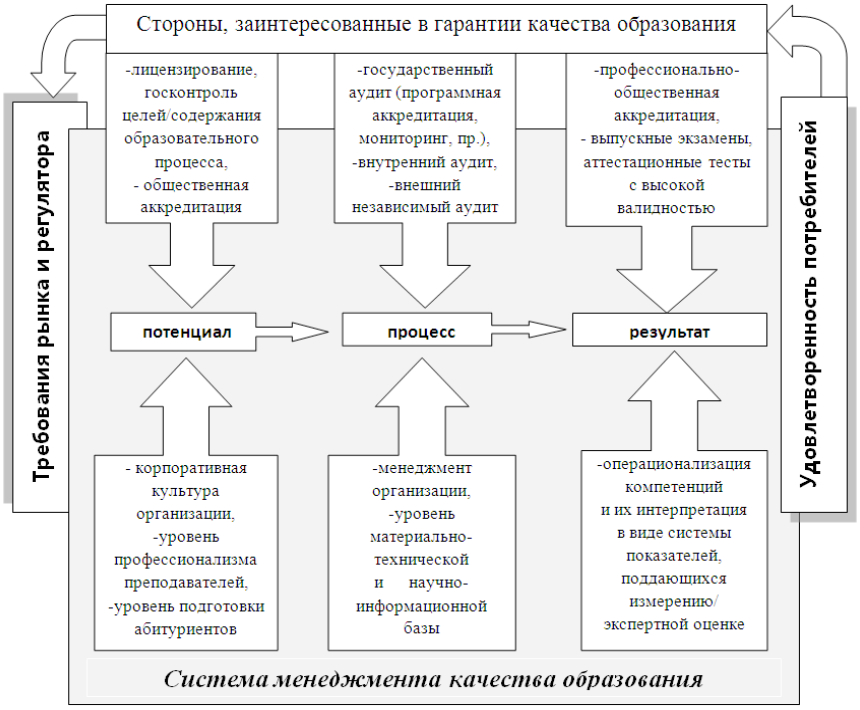

Рис. Составляющие системы менеджмента качества и формы оценки качества образовательного процесса

Вовлеченность участников процесса и заинтересованных сторон должна быть частью корпоративной культуры вуза – продуктом совместной деятельности на протяжении времени, который развивается путем передачи внутренних ценностей, является составляющей имиджа вуза, формирует представления о должном качестве образования, а не только отвечает на потребности потребителей и заказчиков. Эта амбивалентность позиции существенно влияет на систему менеджмента качества образования и требует разработки механизмов, основанных на вовлечении всех сторон в обсуждение критериев и требований к качеству образования, в процессы выработки решений относительно оценки качества образования.

В образовательной системе времен плановой экономики было гарантированное трудоустройство, что обеспечивало тесную взаимосвязь вуза с работодателями. В условиях рыночной экономики модели партнерства между потенциальными работодателями и образовательными организациями не так прямолинейны и основаны как раз на общей заинтересованности в механизмах контроля качества результатов обучения. В свете реформирования системы высшего образования введены и функционируют понятия профессионального стандарта, профессионально-общественной аккредитации, которые призваны создавать фундамент связки рынка труда с профессиональным образованием. Работодатели не могут быть заменены другими заинтересованными участниками процесса в решении задач разработки образовательных программ (вариативной части), проведения внешней оценки качества (профессионально-общественная аккредитация, сертификация программ и пр.), аттестации и оценки качества подготовки выпускников (формировании фондов оценочных средств, кейсов и задач для тестирования и т.п.). Требование времени – непосредственное участие работодателей в учебном процессе (как точечно – проведение занятий, мастер-классов, организации и руководстве практикой, так и в комплексе – обеспечении ресурсной базы по программам обучения, создании базовых кафедр на предприятиях).

Еще одним из трендов перехода системы образования к рыночному укладу является стремление к систематическому повышению уровня компетенций (профессионального мастерства), что предъявляет особые требования к осознанному пониманию работодателей системы профессионального обучения и повышения квалификации, одной из наиболее эффективных форм которых является корпоративное образование (в настоящее время в сфере российского профессионального образования функционирует более двухсот корпоративных учебных организаций). Есть мнение, что современное состояние высшего образования предполагает наличие глобальной конкуренции в борьбе за обучающегося, в которой корпоративным заведениям и постоянному самообучению отводится значительная роль [10, с. 238]. Более того, в качестве одного из вызовов будущего, по мнению разработчиков проекта Агентства стратегических инициатив «Молодые профессионалы» – интерактивной карты «Образование 2030»- ожидается момент пересмотра доминирующей модели вуза в связи с принципиальным изменением моделей управления знаниями, включая науку, образование и управление архивами [11].

В этой связи обратим внимание на одну из сторон качества образования, которая становится наиболее существенной в свете обозначенных глобальных трендов – это такая характеристика образовательного процесса, как «способность к трансформации». На наш взгляд, она зеркальна технологическому развитию способов коммуникаций и социальной практики, где прогнозируются революционные изменения в формировании критериев удовлетворенности качеством. Вложенные ресурсы, в первую очередь, время, уже сейчас рассматриваются как инвестиция, позволяющая построить будущую карьеру. В контексте повышения ответственности поставщика услуг за результаты своей работы образование все больше воспринимается как конкретная измеримая категория, обладающая собственными ключевыми показателями эффективности.

Иными словами, гарантия качества должна подразумевать гарантированную востребованность на рынке труда. Эта сложная задача в условиях неопределенности рынка может быть решена нетривиальными, инновационными подходами к ее выполнению. Например, мировая практика показывает успешные решения через образовательные кластеры (Силиконовая долина), объединяющие научные, бизнес-школы и вузы, где в предпринимательской среде на стыке с наукой рождаются инновации, способные сформировать платформу развития и решения региональных, научных, технологических и иных проблем. Многие российские педагоги-исследователи подчеркивают необходимость организационно-структурных преобразований в системе профессионального образования с формированием образовательного пространства регионального комплекса как новой образовательной системы, построенной на принципах культуросообразности и личностно-ориентированного образования, направленной на конструирование социального партнерства нового типа, на эффективное информационное взаимодействие всех участников кластера [12].

Таким образом, одним из условий эффективного функционирования компетентностной модели системы образования является сбалансированность интересов субъектов образовательного процесса в диверсифицированной инновационной среде, с новым типом отношений между участниками, в связи с чем принципиально меняются профессиональные стандарты и компетенции преподавателей и возникает острая потребность в специалистах в области педагогических измерений. При компетентностном подходе важнейшими факторами успешной организации образовательного процесса становятся личностные качества преподавателей, их целевое личное образовательное пространство, связанное с научно-исследовательской работой, а в итоге – с инновациями в сфере профессиональной специализации.

Выводы. Исследуя компетентностную парадигму развития качества образования, мы постарались удержать в поле своего внимания сложившиеся в настоящее время факторы, обусловленные усилением значимости самоактуализации личности, определяющей подход к всестороннему развитию потенциала возможностей человека и его успешной подготовке к профессиональной деятельности. Таким образом, основным принципом в формах и методах компетентностно-ориентированного обучения является практикоориентированность.

Модернизация российского образования в соответствии с этими требованиями увеличивает значимость ориентации на процесс саморазвития и реализации личностного потенциала преподавателей – в профессиональной, студентов – в учебной деятельности, но с такой формой организации учебной работы, которая по целям, содержанию, требованиям к получаемым результатам приближена к будущей профессиональной деятельности.

Отсюда вытекает необходимость формирования коммуникативно-трансферных технологий между реальным рынком труда (потребностью в квалифицированных кадрах), формализованными образовательными и профессиональными стандартами, создаваемыми по инициативе государственных органов управления, и высшей школой, которые могут быть реализованы на фундаменте методики оценки профессиональных квалификаций.

Качество обучения следует рассматривать не только как отдельный механизм, оценивающий качество образовательного процесса с использованием внутренних и внешних процедур оценивания с целью определения проблемных зон, их перевода в зоны решаемых задач и распространения передового опыта. Гарантия качества в широком смысле – подход, способствующий созданию профессиональной компетентности, основанной на знаниях, включающий в себя систематическую оценку процессов обучения научно-обоснованными педагогическими измерителями, процедурами и методами.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Декларация** о Европейском пространстве для высшего образования. Болонский процесс. 1999 [Электронный ресурс]. URL: http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1.html (дата обращения: 17.10.2017).

2. **Паспорт** Государственной программы «Развитие образования на 2013–2020 годы». [Электронный ресурс]. – URL: http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport/2 (дата обращения: 19.10.2017).

3. **Турбовской Я.С.** Кризис образования: поиск системного решения // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т. 6, № 1. С. 171–180. DOI: 10.15372/PEMW20160128

4. **Бурмистрова Н.А.** Проблема формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в контексте эволюции образовательных парадигм // Проблемы и перспективы развития математического и экономического образования: материалы Всерос. науч.-практ. конф. Тара: Изд-во А.А. Аскаленко, 2010. С. 6–10.

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

6. **Закон** «Об образовании в Российской Федерации» [Электронный ресурс] N 273-ФЗ от 29 декабря 2012 года. – URL: http://zakon-ob-obrazovanii.ru (дата обращения: 17.10.2017).

7. **Качалов В.А.** Проблемы управления качеством в вузах. Заметки менеджера по качеству. Ч. 5. О взаимосвязи деятельности по управлению качеством в вузах и стандартов серии ИСО 9000 // Стандарты и качество. 2000. № 10. С. 96–100.

8. **Мищенко Е.С., Пономарев С.В., Мищенко С.В.** Прикладные аспекты систем менеджмента качества в учреждениях высшего образования: моногр. Тамбов: Изд-во ТГТУ, 2016. 208 с.

9. **Авраамов Ю.С., Калашников Н.П., Рудченко А.Д., Сорокина-Исполатова Т.В., Хохлов Н.Г.** Независимая общественно-профессиональная аккредитация: повышение качества и конкурентоспособности российского образования // Вопросы образования. 2007. № 2. С 56–67.

10. **Черных С.И., Паршиков В.И.** Корпоративное образование в России // Профессиональное образование в современном мире. 2016. Т 6, № 2. С. 236–241. DOI: 10.15372/PEMW20160206

11. **Электронная** версия интерактивной карты «Образование-2030» [Электронный ресурс]. URL: http://asi.ru/news/14770/ (дата обращения: 20.10.2017).

12. **Витченко О.В., Козырева Е.А.** Кластерная модель современного регионального университетского комплекса в условиях диверсификации [Электронный ресурс] // Современные проблемы науки и образования. 2017. № 4. URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26689 (дата обращения: 17.10.2017).

REFERENCES

1. [**Declaration** on European space for higher education. The Bologna process]. Available at: http://www.bologna.ntf.ru/p13aa1. html (accessed October 17, 2017). (In Russian)

2. [**Federal** program «Education development in 2013–2020»]. Available at: http://programs.gov.ru/Portal/programs/passport72 (accessed October 19, 2017). (In Russian)

3. **Turbovskoy Ia.S.** [Education crisis: search for systematic solution]. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 1. pp. 171–180. (In Russian)

4. **Burmistrova N.A.** [The problem of professional competency building in the context of evolution of education paradigm]. Proceedings of Russian sci.conf. «Problems and outlooks of mathematical and economic education». Tara, 2010. pp. 6–10. (In Russian)

5. **Andreev A.L.** [Competence-based paradigm in education: experience of philosophic and methodological analysis]. *Pedagogics*, 2005, no. 4. pp. 19–27. (In Russian)

6. [**Federal** Law No. 237 -FZ of December 29, 2012 «On education in Russia»]. Available at: http://zakon-ob-obrazovanii.ru (accessed October 17, 2017). (In Russian)

7. **Kachalov V.A.** [Problems of quality management in universities. Notes of manager on quality control. Part 5. On relation between quality management in universities and ISO 9000]. Standards and quality, 2000, no. 10. pp. 96–100. (In Russian)

8. **Mischenko E.S., Ponomarev S.V., Mischenko S.V.** [Applied aspects of quality management systems in higher instituions]. Tambov: TSTU Press Publ., 2016, 208 pp. (In Russian)

9. **Avraamov Iu.S., Kalashnikov N.P., Rudchenko A.D., Sorokina-Ispolatova T.V., Hohlov N.G.** [Independent social and professional accreditation]. *The problems of education*, 2007, no. 2. pp. 56–67 (In Russian)

10. **Chernykh S. I., Parshikov V. I.** [Corporate education in Russia]. *Professional education in the modern world*, 2016, vol. 6, no. 2. pp. 236–241. (In Russian)

11. [**E-version** of interactive map «Education 2030»]. Available at: http://asi.ru/news/14770/ (accessed October 20, 2017). (In Russian)

12. **Vitchenko O.V., Kozyireva E.A.** [Cluster modern of contemprorary regional university complex in the context of diversification]. Modern problems of science and education, 2017, no. 4. Available at: https://science-education.ru/ru/article/view?id=26689 (accessed October 17, 2017). (In Russian)

Информация об авторах

Бабин Владислав Николаевич – кандидат технических наук, доцент, проректор по учебной работе ФГБОУ ВО «НГАУ» (630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 160, e-mail: pro_ur@nsau.edu.ru).

Бабина Юлия Васильевна – кандидат экономических наук, доцент кафедры дистанционных и комбинированных образовательных технологий (ДиКОТ), ФГБОУ ВО «НГАУ», ИЗОП (630039, г. Новосибирск, ул. Никитина, 155, e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

Принято редакцией 07.11.2017

Information about the authors

Vladislav N. Babin – Candidate of Technical Sc., Associate Professor, Vice-Rector of Education and Studies at Novosibirsk State Agrarian University (160 Dobrolyubova Str., 630039, Novosibirsk, e-mail: pro_ur@nsau.edu.ru).

Yulia V. Babina – Candidate of Economics, Associate Professor at the Chair of Distance and Combined Education Technologies at Novosibirsk State Agrarian University (155 Nikitina Str., 630039, Novosibirsk, e-mail: y.v.babina@yandex.ru).

Received November 7, 2017

III. ПСИХОЛОГИЯ

III. PSYCHOLOGY

СПЕЦИФИКА ФИЛОСОФИИ ГЕНДЕРНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

SPECIFICS OF GENDER EDUCATION PHILOSOPHY

УДК: 378.4:1

DOI: 10.15372/PEMW20170422

И. В. Костикова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, email: frauirinakostikova@ya.ru

А. А. Костикова

Московский государственный университет им. М. В. Ломоносова, email: akostikova04@ya.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются актуализированные современными дискуссиями о ценностях проблемы философских оснований гендерного образования: его основных концептов, истории развития, содержания и методологии. Делается вывод об универсальности подхода к индивидуальности учащегося к процессу и содержанию воспитания и обучения, предлагаемого философией гендера.*

Ключевые слова: *философия гендера, современная философия, гендерная педагогика, философия образования.*

Для цитаты: *Костикова И. В., Костикова А. А.* Специфика философии гендерного образования // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1498–1504. DOI: 10.15372/PEMW20170422

Kostikova, I.V.

Moscow State University Lomonosov, email: frauirinakostikova@ya.ru

Kostikova, A.A.

Moscow State University Lomonosov, email: frauirinakostikova@ya.ru

Abstract. *The paper explores the current problems of philosophy related to gender education: main concepts, history of development, contents and methodology. The author makes conclusion about universal approach to individuality of a student, to the process and content of education suggested by gender philosophy.*

Key words: *gender philosophy, modern philosophy, gender pedagogics, philosophy of education.*

For quote: *Kostikova, I.V., Kostikova, A.A.* [Specifics of gender education philosophy]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1498–1504 (in Russ). DOI: 10.15372/PEMW20170422

Постановка проблемы. Дискуссии в отечественных средствах массовой информации о роли так называемых европейских ценностей в жизни современной России заставляют философов напоминать о базовых концептах, истории их возникновения и вариантах интерпретации. В сфере образования одним из наиболее проблематичных стало понятие гендерного образования.

Что такое гендерное образование? Устойчивое обозначение целой области современных междисциплинарных исследований термином «гендер» заимствовано из англоязычной исследовательской литературы: gender отличает «социальный пол» от «биологического пола» (sex). Гендерный подход в целом, если иметь в виду существующие теоретические расхождения отдельных концепций, предполагает, что различия в поведении и восприятии мужчин и женщин определяются не столько

их физиологическими особенностями, сколько такими социальными факторами, как воспитание и распространенные в каждой культуре представления о сущности мужского и женского.

Сегодня, когда многие отрасли гуманитарного знания сосредоточили свое внимание на проблемах образования, закономерно распространение на них и столь современного гендерного подхода. Гендерное образование ставит своей целью не только объяснить учащимся, каким образом биологическое разделение полов затрагивает общественную жизнь людей, и помочь им сориентироваться в сложном мире порой противоречивых общественных предписаний и личных склонностей, но и предлагает принципиально новый взгляд на само образование.

В отличие от многих других подходов к образованию гендерный исходит из того, что в образовательные учреждения приходят мальчики и девочки (или девушки и юноши), каждый из которых обладает не только индивидуальными характеристиками, но и определенным набором представлений о себе, своих возможностях и способностях, связанных с общественными представлениями о сущности их будущего предназначения как мужчины или женщины. Процесс обучения, таким образом, непосредственно связан с поиском идентичности, включая и сексуальную идентификацию. В процессе современных общественных преобразований представления о сущности мужского и женского и свойственных им моделях поведения постоянно меняются, а система школьного и вузовского образования не всегда успевает за этими изменениями, предоставляя учащимся самим ориентироваться в сложном мире трансформирующихся стереотипов. Более того, система образования нуждается в исследовании с точки зрения распространения тех или иных гендерных стереотипов – гендерной экспертизе. Именно с этим и связана необходимость широкого внедрения гендерного подхода в систему российского образования.

Заметим, что речь идет в основном о просветительских образовательных программах, хотя существуют и проблемы специального гендерного образования, подготовки квалифицированных, остепененных научных и преподавательских кадров в области гендерных исследований.

Гендерное просветительское образование может рассматриваться традиционно – с точки зрения возрастной характеристики обучающихся и существующих соответствующих систем образования: образование школьников, образование студентов и образование взрослых. При таком подходе на первый план выходит проблема включения гендерных курсов или элементов гендерного знания в сложившуюся систему обучения и воспитания с учетом традиционного взгляда на возрастные особенности. Гендерное образование школьников заключается в том, чтобы помочь им справиться с проблемами социализации, важной составной частью которой является самоидентификация ребенка как мальчика или девочки и принятие, таким образом, определенной социальной роли. Образование студентов строится на разъяснении гендерных стереотипов, с которыми сталкивается молодежь, вступая во взрослую жизнь, и средств преодоления этих стереотипов. Наконец, образование взрослых носит, главным образом, адаптационный характер, помогая приспособиться к изменениям, происходящим в окружающем мире или бороться с возникающими трудностями.

Возможен и другой подход к реализации гендерных образовательных программ, связанный не столько с возрастной характеристикой тех, на кого ориентирован курс, сколько с направлениями гендерных исследований: например, гендерный аспект демографических изменений, гендерные стереотипы восприятия информации, гендерные стереотипы сексуального поведения, гендерное разоблачение лингвистического сексизма и т.д. Практика внедрения таких курсов в высшей школе связана, с одной стороны, с традиционным – предметным образованием, с другой стороны, наиболее релевантна актуальной сегодня проблематизации предметной области: гендерный подход по-новому заставляет взглянуть на традиционный предмет, будь то экономика, демография, политика, история или философия.

Сказанное в полной мере относится и к самой педагогике,– может быть, одной из самых консервативных (не без оснований) областей человеческой культуры. Гендерный аспект переосмысления педагогической науки и практики лежит в русле более широкой тенденции создания «Педагогики XXI века».

История и содержание гендерного образования. Гендерное просветительское образование впервые вошло в образовательную практику Западной Европы и США в конце 1960-х гг., когда феминистское движение вызвало всеобщий интерес к вопросам политической, экономической, социальной дискриминации по половому признаку. Первоначально гендерный подход находился

на периферии образовательной системы, гендерные учебные курсы не включались в программы университетов, а представляли собой, скорее, частные занятия, ориентированные прежде всего на рост женского самосознания. Однако вместе с интеграцией некоторых феминистских идей в общественную психологию, гендерное образование постепенно стало вполне респектабельной частью обучения, предлагая изучение как «женских», так и «мужских» аспектов различных форм дискриминации и насилия в современном обществе. Именно поэтому введение курсов, посвященных широкому освещению участия женщин в истории, политике и науке можно считать лишь одним из элементов гендерного образования. Другим не менее важным его аспектом является изменение подходов к преподаванию различных дисциплин в целом. Например, в Йельском университете (США) читаются курсы «Женское здоровье», «Женщины и наука», «Женщины в японской истории», «Психологическое развитие женщины», «Социология маскулинности и феминности», исправляющие односторонность прежних подходов к общественным дисциплинам. Помимо этого можно назвать курсы, читаемые в Йельском университете, в которых анализируется гендерная составляющая проблемы: «Американский пригород» (американистика), «Проблемы биоэтики» (биология), «Взросление» (психология), «Развитие ребенка и социальная политика» (психология), «Китайская культура и общество» (антропология). Наиболее интересны для целей гендерного образования мультидисциплинарные курсы, такие как «Забота о детях, семья и культура» (Гарвардский университет), в котором прослеживаются различия в восприятии не-западными культурами таких общечеловеческих функций, как деторождение, забота о детях, взросление. В том же университете читается курс «Создание идентичности посредством языка: раса, класс и пол», посвященный анализу соответствий между средствами выражения у мужчин и женщин и формированием их самоидентичности.

Гендерное просветительское образование в школах Западной Европы и США ориентируется, прежде всего, на конкретные трудности, с которыми могут столкнуться дети. Речь идет о любых проблемах, имеющих гендерный аспект: взаимоотношения мальчиков и девочек в классе, разное отношение учителей к мальчикам и девочкам, дружба, первая любовь, насилие во взаимоотношениях подростков. Многочисленные исследования доказали, что усвоение школьной программы мальчиками и девочками зависит не только от формально предъявляемых им одинаковых требований, но и от того, какие представления о «правильном» для их пола поведении мальчики и девочки получили в семье и в какой мере общая атмосфера в классе способствует выявлению и обсуждению этих представлений.

Так, например, американский исследователь А. Яворский показал, как тексты учебников иностранных языков способствуют закреплению представлений о девочках как ориентированных в первую очередь на конкретную помощь членам семьи, в то время как от мальчиков ожидается меньший объем такой помощи и большая способность к творчеству [1, с. 89–90]. В результате этого в процессе обучения девочка сталкивается с противоречивыми требованиями к себе: с одной стороны, она должна учиться не хуже, чем мальчики, а с другой – учебник, очевидно, подсказывает ей, что ее поведение будет оцениваться не столько на основе ее достижений в обучении, сколько на основании ее способностей помогать другим, быть внимательной и заботливой. Подобные исследования существуют и в России. Например, согласно гендерной экспертизе «перестроечных» учебников по математике для первых классов, проведенной С.Н. Щегловой еще в 1998 г., «девочки почти в два раза чаще заняты в задачах учебой и трудом, чем мальчики, в отдыхе и развлечении – соотношение обратное» [2, с. 207]. К сожалению, за эти годы ситуация не изменилась. Именно поэтому в начальной и средней школе важно не только обращать внимание на гендерные особенности учащихся, но и отвести особое учебное время для обсуждения и совместного размышления о том, почему мы по-разному оцениваем те или иные поступки, намерения, учебные достижения в зависимости от того, исходят они от мальчика или от девочки. Важно помнить, что именно в детском возрасте закладывается основа полоролевых стереотипов. Если дошкольники еще слабо воспринимают различия между мальчиками и девочками, то школа является тем местом, где дети получают от сверстников и учителей наглядные уроки стереотипизации. Очень скоро у детей складываются четкие представления о том, «из чего сделаны девочки» и «из чего сделаны мальчики», причем это, как правило, стереотипы, закрепляющие половую дискриминацию в обществе. Дети узнают, что девочки должны быть аккуратными, тихими, послушными, мальчикам же не возбраняется шуметь,

драться и т.д. Например, американские педагоги давно заметили, что довольно распространенным явлением в американских школах является ситуация, когда учитель, основываясь на собственных стереотипных и часто неосознаваемых представлениях об особенностях мальчиков и девочек, предъявляет более низкие требования к дисциплине и аккуратности мальчиков [3, с. 320]. Подобные наблюдения были сделаны и отечественными психологами. Например, Л. В. Попова на основе экспериментов, проведенных в ряде московских школ, отмечает, что «выкрики с места, мелкие нарушения дисциплины, допущенные девочками, вызывают активное неприятие учителей, тогда как мальчикам те же действия сходят с рук. К отклонениям от норм мальчиков относятся терпимо, тем самым стимулируют у них исследовательскую активность и налагают запрет на нее у девочек» [4, с. 36]. Трудно переоценить психологическое воздействие этих первых стереотипов на все дальнейшее развитие детей и впоследствии на их взаимодействие между собой, выбор того или иного жизненного сценария.

Для реализации гендерного подхода к образованию в России уже создана большая научная база, и необходимость распространения гендерных знаний начинает осознаваться педагогической общественностью.

Основными целями гендерного образования в школе должно быть преодоление стереотипов, которые мешают успешному развитию личности ребенка, средоточение внимания на том, чтобы поведение ребенка больше зависело от его личных склонностей, а не от необходимости вести себя «как настоящий мужчина» или «как маленькая леди». Для реализации этой задачи существует несколько возможностей. В качестве иллюстрации приведем пример своеобразного методического пособия для проведения такой работы со школьниками, предполагающей три основных ее направления.

Во-первых, отталкиваясь от конкретных проблем, детей можно подвести к осознанию царящих в обществе стереотипов: например, расспросить их, кто выполняет домашнюю работу: только мама или оба родителя, затем предложить поразмышлять на эту тему. Следует подчеркнуть, что целью гендерного образования не может быть закрепление стереотипов: иначе нет смысла употреблять это название, стереотипы дети легко усваивают самостоятельно.

Во-вторых, учет гендерной специфики учащихся предполагает пересмотр формы изложения учебного материала с тем, чтобы учебные пособия содержали разнообразные представления о возможностях и способностях девочек и мальчиков, а также мужчин и женщин.

В-третьих, организация различных занятий с элементами психологических тренингов, целью которых должна стать выработка навыков общения, основанного на принципах ненасилия и уважения прав личности другого с включением элементов осознания исторических, политических, идеологических и культурных корней многих из существующих сегодня стереотипных представлений о сущности мужского и женского. Подобные занятия особенно важны для подростков.

Поскольку формирование полоролевой идентичности у детей зависит от учителей и родителей, большое значение имеет гендерное образование учителей и взрослых вообще. Когда речь идет о гендерном образовании взрослых (имеются в виду не студенты и не процесс переподготовки кадров), его цель обычно – дать людям базовые знания для решения конкретных проблем, с которыми они сталкиваются как женщины или как мужчины. Наиболее популярно на Западе проведение краткосрочных семинаров или летних школ для разных слоев населения. Например, в ФРГ существует разветвленная система народных школ, занимающихся, помимо прочего, гендерным образованием взрослых. В одной из таких школ (Heimvolkshochschule (г. Гослар)) проводятся семинары на темы «Мать – дочь» и «Женщины – вечные соперницы», предназначенные специально для поиска взаимопонимания женщин и их взрослых и взрослеющих дочерей. Участвуют в семинарах и те, и другие совместно. Для многих женщин эти семинары могут быть единственным способом начать диалог с дочерями, взаимопонимание с которыми было потеряно, казалось, навсегда.

Многие гендерные курсы в западных университетах предназначены для учителей (и, очевидно, существенно отличаются от представлений о половозрастных особенностях учащихся, преподаваемых в курсе возрастной педагогики). Педагоги-практики получают представление о специфике взросления у девочек и мальчиков, о подходах к важным для детей проблемам. Например, в Гарвардском университете (США) существует Образовательная школа, предназначенная как для подготовки педагогов-теоретиков, так и для переподготовки и повышения квалификации школьных

учителей. Здесь читаются и традиционно «женские» курсы («Психология девочек и женщин», «История женского образования в Соединенных Штатах») и общие курсы, в рамках которых обязательно рассматривается гендерный аспект (например, курс «Предотвращение насилия в Америке», предназначенный для учителей).

Интеграция гендерной тематики в образовательный процесс, рост интереса к ней в средствах массовой информации, в государственных институтах власти, общественных организациях потребовали не только дополнительной подготовки педагогических кадров, но и системы специального высшего образования. В высшем образовании США, некоторых странах Западной Европы спрос на дипломированных специалистов в области гендерных исследований велик и стабилен, прежде всего в социальной и образовательных сферах. Конъюнктура рынка труда современных США диктует высокий рейтинг гендерной специализации для трудоустройства в государственные структуры. Поэтому гендерные исследования постоянно ведутся в более чем 600 колледжей США, из них свыше 200 присваивают степень магистра по этой специальности. В Финляндии, например, существует три института по данному профилю, крупнейший из них – «Кристина» – имеет пять факультетов и 23 кафедры, обширный информационный центр. Регулярно производится набор студентов по специальности «Гендер» в таких ведущих университетах, как Дьюк, Принстон, Сорбонна, Лондонский университет, Гарвард, Йель. С текущего года университет Йорка и Открытый Европейский университет будут присваивать докторские степени по этой специальности.

Специализированное магистерское образование, например, в Питтсбургском университете, где гендерные исследования преподаются более 20 лет, строится по двухступенчатой системе: на младших курсах преподаются в основном базовые гуманитарные дисциплины с дополнительной гендерной специализацией, а затем уже гендерные исследования по избранной научной отрасли как основная дисциплина. Вторая ступень позволяет освоить специфический язык гендерных исследований, овладеть методами их проведения, расширить междисциплинарную подготовку, ознакомить с особенностями преподавания гендерных курсов.

Методика гендерного образования. Разумеется, в гендерном образовании вполне применимы традиционные методы обучения, многообразие которых сводится к тому, что преподаватель (учитель) говорит, а студенты (ученики) слушают и записывают. Однако именно гендерное образование, которое появилось недавно и все еще остается тесно связанным с различными левыми движениями, стало своеобразным полигоном для новых методик обучения (ролевых игр, психологических тренингов). Использование новых методик необходимо, поскольку гендерное образование, как это уже подчеркивалось ранее, имеет цели – не просто дать учащимся определенный запас знаний, но и изменить стереотипы поведения мужчин и женщин. Поэтому гендерное образование методически строится на принципе интерактивности: «объясни мне – и я забуду, покажи мне – и я запомню, позволь мне принять участие – и я пойму». Когда дело касается гендерного образования, даже традиционные формы (лекция, семинар) обучения необходимо разнообразить введением широкого иллюстративного материала: видеофильмов (например, для демонстрации гендерных стереотипов в рекламных роликах), журналов, плакатов. Практические занятия должны по мере возможности проводиться «в поле»: школах, женских организациях, музеях. Шире должны применяться нетрадиционные методы обучения, особенно когда дело касается школьников и взрослых (одни еще не научились слушать лекции, другие уже разучились). Например, когда проводится семинар, его руководители должны быть максимально равноправны с остальными участниками, не впадать в менторство и выполнять задания вместе со всеми. Нетрадиционные методы гендерного образования пришли из феминистского движения, например, методика, получившая название «повышение сознательности», когда участники садятся в кружок (психологически это очень важно, так как между ними сразу устанавливаются равноправные отношения) и по очереди рассказывают о каком-то моменте своей жизни. После того как услышаны все истории, участники сами легко найдут в них нечто общее и придут к выводу о воздействии на каждого из них определенных социальных факторов. Если та же мысль будет высказана лектором, она может вызвать отторжение: «У меня все это было совсем не так».

В условиях быстро снижающегося возраста первых социальных контактов и изменения многих аспектов в жизни современных семей гендерное образование не может оставаться в стороне от проблем взаимосвязей между представлениями о женственности и мужественности и конкрет-

ными проявлениями сексуального поведения подростков. Без специальной гендерной подготовки педагогических кадров существующие программы по сексуальному образованию подростков обречены на провал. Гендерный подход к образовательным программам по сексуальному просвещению подростков предполагает концентрацию внимания подростков не на чисто физиологических аспектах сексуальности, а прежде всего – на воспитании «сексуальной культуры», ответственного, недискриминационного сексуального поведения [5]. Банализация образовательной программы в этой сфере может привести к серьезным проблемам самоидентификации. Закрепление упрощенных норм взаимодействия полов как агрессивных, так гипертрофированно сентиментальных,– дискриминационных по своей сути,– негативно сказывается на судьбе целого поколения. Поэтому так важно в период взросления детей успеть заложить в них основы нравственного, ответственного отношения к партнеру и самому себе. При этом, на наш взгляд, одно только сексуальное просвещение школьников, не подкрепленное специальными занятиями по широкому спектру гендерных проблем, не приведет к желаемому результату. Вот почему за рубежом занятия по сексуальной грамотности обычно совмещаются с уроками, посвященными этике взаимодействия полов в различных сферах общественной жизни. Для этого в педагогических вузах читаются специальные курсы, позволяющие овладеть знаниями, необходимыми для проведения таких занятий со школьниками.

Говоря о методологии работы по гендерному образованию, нельзя не обратить внимание на позицию преподавателя относительно как процесса обучения, так и его взаимоотношений с учащимися в целом. Очевидно, что никакие самые хорошие методики не будут способствовать повышению возможностей для обучения девочек в том случае, если сам преподаватель может позволить себе отпускать комментарии о «естественной» неспособности девочек к математике, например.

Не менее важными для гендерных аспектов воспитания являются взаимоотношения внутри педагогического коллектива (преимущественно женского как в отечественной, так и в зарубежной практике). Именно поэтому специально занимавшаяся этой проблемой преподаватель Мурманского педагогического института Л. Штылева подчеркивает необходимость уделения особого внимания влиянию гендера на взаимодействие женщин-руководителей с женскими коллективами [6, с. 143].

Актуальным видится и знакомство широкой педагогической аудитории с существующими на Западе разработками в области так называемой «феминистской педагогики».

Таким образом, методики гендерного образования не представляют собой расписанную по пунктам программу, а предусматривают честный диалог учащегося и учителя, оставляющий огромный простор для творчества и эксперимента.

Выводы. Гендерное образование в своем философском основании предполагает, по нашему мнению, как принципиальную переориентацию педагогического процесса на индивидуальную траекторию обучения и воспитания, так и существенное расширение методических возможностей образования и воспитания, что является основными задачами современной системы образования как школьной, так и вузовской.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Jaworski A.** A Linguistic Picture of Women's Position in Society: A Polish-English Contrastive Study. Verlag Peter Lang, 1986. 118 p.

2. **Щеглова С. Н**. Гендерные модели поведения: анализ школьных учебников // Женщины России на рубеже XX–XXI вв.: материалы Междунар. науч. конф., 23–24 апреля 1998 г. Иваново: Юнона, 1998. С. 206–209.

3. **Women's** realities, women's choices. New York, 1996. 320 p.

4. **Попова Л. В**. Проблемы самореализации одаренных женщин // Вопросы психологии. 1996. № 2. С. 31–41.

5. **Федосеева Н.** Половое просвещение школьников [Электронный ресурс].– URL: http://www.owl.ru/win/womplus/1998/sexeduc.htm (дата обращения: 25.10.2017).

6. **Штылева Л. В**. Влияние гендерных стереотипов на характер взаимодействия женщин-руководителей с подчиненными в педагогических коллективах // Материалы 1-й Российской школы по женским и гендерным исследованиям «Валдай». М., 1997. С. 143–143

REFERENCES

1. **Jaworski A.A.** [Linguistic Picture of Women's Position in Society: A Polish-English Contrastive Study]. Verlag Peter Lang, 1986, 118 pp. (In English)

2. **Shcheglova S.N.** [Gender models of behavior: analysis of studentbooks]. Proceedings of Intern. sci. conf «Women at the turn of XX-XXI centuries». Ivanovo, 1998, pp. 206–209. (In Russian)

3. [**Women's** realities, women's choices], New York, 1996, 320 pp. (In English)

4. **Popova L.V.** [The problems of talented women fulfilment]. *Issues of Psychology*, 1996, no. 2, pp. 31–41. (In Russian)

5. **Fedoseeva N.** [Gender behavior of pupils]. Available at: http://www.owl.ru/win/womplus/1998/sexeduc.htm (accessed October 25, 2017). (In Russian)

6. **Shtyleva L.V.** [Influence of gender stereotypeson interaction among lady-boss and staff in pedagogical teams]. Proceedings of I Russian Summer School on women gender research. Moscow, 1997, 143 pp. (In Russian)

Информация об авторах

Костикова Ирина Викторовна – доцент философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, заведующая лабораторией развития гендерного образования педагогического факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, канд. филос. наук, доцент. (e-mail: frauirinakostikova@ya.ru)

Костикова Анна Анатольевна – заведующая кафедрой философии языка и коммуникации философского факультета МГУ имени М. В. Ломоносова, канд. филос. наук, доцент. (e-mail: akostikova04@ya.ru)

Принята редакцией: 28.09.2017

Information about the authors

Irina V. Kostikova– Candidate of Philology, Associate Professor at Philosophy Faculty of Moscow State University, the Head of the Laboratory of Gender Education Development at Pedagogical Faculty of Lomonosov Moscow State University. (e-mail: frauirinakostikova@ya.ru)

Anna A. Kostikova – Candidate of Philology, Associate Professor, the Head of the Chair of Language Philosophy and Communication at Philosophic Faculty of Lomonosov Moscow State University (e-mail: akostikova04@ya.ru).

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1505–1515
DOI: 10.15372/PEMW20170423
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1505–1515
DOI: 10.15372/PEMW20170423
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ПРЕВЕНТИВНАЯ ПСИХОЛОГИЯ И ПРОФИЛАКТИКА ПРАВОНАРУШЕНИЙ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ЗА РУБЕЖОМ: ИСТОРИЯ И СОВРЕМЕННОСТЬ

PREVENTIVE PSYCHOLOGY AND DETERRENCE OF JUVENILE DELINQUENCY ABROAD: HISTORY AND MODERNITY

УДК 343.2/.7: 159.922.8

DOI: 10.15372/PEMW20170423

Н. Н. Савина

НОУ ВПО «Сибирский университет потребительской кооперации», Новосибирск, Российская Федерация, e-mail: nn_savina@mail.ru

Аннотация. *В статье рассматриваются проблемы профилактики правонарушений несовершеннолетних в разных странах на основе ретроспективного подхода. Особое внимание уделяется роли превентивной психологии в сдерживании роста правонарушений среди детей и подростков: психологическое вмешательство на ранних этапах профилактики девиантного и делинквентного поведения дает положительный результат. Изучение зарубежного опыта работы по профилактике преступности несовершеннолетних позволяет провести сравнительный анализ, увидеть недостатки отечественной системы профилактики, найти возможности использования зарубежных эффективных программ, реализовывать междисциплинарный подход к решению этой проблемы, привлекая специалистов разного профиля: юристов, психологов и педагогов. Анализ ряда исследований зарубежных авторов позволил сделать вывод об общности тенденций и проблем профилактики правонарушений несовершеннолетних и нахождению путей их решения.*

Ключевые слова: *правонарушения, несовершеннолетние, делинквентное поведение, неблагополучные семьи, школьная дезадаптация, программы профилактики, группы риска.*

Для цитаты: *Савина Н. Н.* Превентивная психология и профилактика правонарушений несовершеннолетних за рубежом: история и современность // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1505–1515.
DOI: 10.15372/PEMW20170423

Savina, N.N.

Siberian University of Consumer Cooperation, Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: nn_savina@mail.ru

Abstract. *The article examines the problems of preventing juvenile delinquencies in different countries on the basis of a retrospective approach. Particular attention is paid to the role of preventive psychology in restraining the growth of offenses among children and adolescents: psychological intervention in the early stages of the prevention of deviant and delinquent behavior gives a positive result. The study of foreign experience in the work on the prevention of juvenile delinquency allows carrying out comparative analysis, see the shortcomings of the domestic prevention system, find opportunities to use foreign effective programs, and implement an interdisciplinary approach to solving this problem with the help of psychologists and educators. Based on the analysis of a number of studies by foreign authors, it is possible to conclude that there are common tendencies and problems in preventing juvenile delinquency and finding ways to solve them.*

Key words: *crime, adolescents, delinquent behavior, dysfunctional families, maladjustment in school, crime prevention programs, risk groups.*

For quote: *Savina, N.N.* [Preventive psychology and deterrence of juvenile delinquency abroad: history and modernity]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1505–1515 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170423

Введение. Превентивная психология – сравнительно молодая отрасль прикладной психологии, призванная решать собственные специфические задачи по предупреждению и коррекции отклоняющегося поведения детей и подростков, включая правонарушающее, то есть делинквентное поведение. Делинквентом во всем мировом сообществе называют несовершеннолетнего,

совершившего действие, которое было бы признано криминальным (преступным), если бы его совершил взрослый человек. Возрастные пределы делинквентности колеблются от 14 до 18 лет в зависимости от законов конкретной страны.

Проблемы борьбы с правонарушениями несовершеннолетних всегда отличались особой остротой и актуальностью как в нашей стране, так и за рубежом. Это объясняется прежде всего высокой активностью подростков. Необходимо отметить, что преступность среди несовершеннолетних составляет основу для воспроизводства всей преступности. Свой первый опыт преступного поведения взрослые преступники получают в детстве и юности. Как показывают криминологические исследования, свыше половины профессиональных преступников совершили первое правонарушение в возрасте 12–16 лет. Поэтому становится абсолютно очевидным, что превентивная работа по предотвращению преступности среди несовершеннолетних приведет к сдерживанию и сокращению преступности в целом. Профилактика преступлений стала сегодня главным, приоритетным направлением деятельности государственных структур и общественных институтов по борьбе с преступностью во всем мире. Научные учреждения проявляют неослабевающий интерес к проблемам предупреждения преступлений и правонарушений несовершеннолетних. Современные психолого-правовые исследования показывают, что семь из десяти преступлений могут быть предотвращены при действенной профилактической работе. Различные аспекты девиантного поведения, в том числе преступного и делинквентного, несовершеннолетних рассматривается в работах социологов, криминологов, психологов, педагогов, специалистов других отраслей научного знания, поскольку эти проблемы нельзя решить в рамках какой-либо одной дисциплины. Вклад в решение этой проблемы превентивной психологии трудно переоценить. Изучение зарубежного опыта работы психологов в рамках государственных программ и проектов по профилактике преступного поведения несовершеннолетних позволяет провести сравнительный анализ, увидеть недостатки отечественной системы профилактики правонарушений несовершеннолетних.

Постановка задачи. Главной целью статьи является описание применения психологических принципов и методов в работе по перевоспитанию несовершеннолетних правонарушителей в разных странах мира, по использованию возможностей превентивной психологии. Основной вектор изучения исследований зарубежных ученых в области профилактики правонарушений несовершеннолетних состоит в выявлении тенденций развития системы профилактики преступности несовершеннолетних в развитых странах Европы и Америки на основе ретроспективного подхода, поиске возможности, реальных путей применения эффективных зарубежных пропедевтических программ междисциплинарного характера в современной России.

Методология и методика исследования. Методологической основу исследования составили философские идеи гуманизма, положение о биосоциальной сущности человека, его социализации и адаптации; системный и аксиологический подходы к анализу психолого-педагогических и социально-правовых явлений. Ведущими методами исследования являются сравнительный анализ психологической, юридической, педагогической литературы с использованием герменевтико-интерпретационного и ретроспективного подходов; сравнительный и наукометрический анализ (сравнение, сопоставление, обобщение) фактов, идей, теорий.

Информационная база исследования – зарубежные научные публикации и монографии по проблемам профилактики преступности несовершеннолетних, законодательные акты и нормативные документы.

Результаты. История развития зарубежной системы профилактики правонарушений несовершеннолетних начинается с 1846 г., когда в Массачусетсе был открыт первый реформаторий для малолетних правонарушителей, а в Великобритании в 1854 г. принят Закон об исправительных школах для несовершеннолетних преступников (Reformatory Schools Act).

С конца Х1Х в. в большинстве стран действуют отдельные системы правосудия: по уголовным делам и делам несовершеннолетних. Правосудие по делам несовершеннолетних опиралось на предположение о том, малолетние правонарушители – это психически неуравновешенные дети, нуждающиеся во вмешательстве, таком как испытательный срок, с целью устранения и корректировки расстройства. Рассматривая дела несовершеннолетних, суды исходили из того, что сообщество принимает на себя ответственность за их опеку (parens patriae). Специалисты в области теории конфликтов считают, что отдельная система борьбы с антисоциальным поведением молодежи

появилась как средство защиты власти и привилегий средних классов индустриального общества. С другой стороны, А. Байндер предполагает, что эта система была создана из гуманистических соображений, поскольку изменились представления о детстве и юности [1]. Таким образом, цель суда по делам несовершеннолетних – решить, каким образом можно помочь ребенку или перевоспитать его. В 1960-е гг. и в США, и в Великобритании предпринимаются попытки свести к минимуму юридическое вмешательство посредством использования таких мер, как постановка на учет малолетних правонарушителей в полиции или направление их на перевоспитание по общественным программам без суда. Такое направление развития наиболее заметно в Шотландии, где после доклада Килбрандона в 1964 г. правосудие по делам несовершеннолетних было декриминализировано и суды для несовершеннолетних заменены системой менее формального разбирательств на так называемую систему слушания по делам детей («children`s hearings»), исключая тяжкие преступления. Это давало педагогам и психологам возможность решить, как поступить, чтобы в наибольшей мере соблюсти интересы ребенка: оправдать его, поставить под надзор социальных служб или поместить в специальное учреждение.

В этой связи очень интересен опыт поиска новых методов воспитания правосознания у детей подростков в зарубежных странах.

Одним из первых крупномасштабных проектов было исследование подростков из неблагополучных семей в Кембридже-Соммервилле. Оно было начато в 1930-е гг. под влиянием преобладавших тогда идей психодинамической теории [2]. На основе утверждения о том, что большинство несовершеннолетних преступников происходят из неблагополучных семей и страдает от недостатка теплых чувств, была определена цель проекта – дать детям эмоциональную поддержку, дружбу и руководство за пределами семьи. Были определены выборка и место исследования: бедный криминальный район Массачусетса и 650 мальчиков 12 лет и младше. Все мальчики были поделены на пары по возрасту, интеллекту и характеристикам семьи и случайным образом определены в экспериментальную и контрольную группы. К каждому ребенку в экспериментальной группе был прикреплен консультант, который пытался установить с ним близкие отношения и по мере возможности помочь его семье, посещая его дома, на улице или встречаясь с ним в исследовательском центре. Консультантам помогала группа психологов и врачей, именно они направляли мальчиков и членов их семей к специалистам, когда считали это целесообразным. Консультанты оказывали помощь в школе с учебой, в свободное время организовывали занятия в клубах по месту жительства, в каникулы определяли на отдых в загородные лагеря. В рамках проекта семьи получали помощь при заболеваниях и потере работы. Вмешательство включало в среднем два посещения в месяц и продолжалось в среднем 5,5 лет, то есть оно закончилось, когда мальчикам было 17–18 лет. В 1942 г. экспериментальную группу сравнили с контрольной: по окончании вмешательства различий в уровне преступности между экспериментальной и контрольной группой выявлено не было.

Второе обследование в рамках этого проекта было проведено спустя 30 лет, когда испытуемым было в среднем 47–48 лет. По данным судебных протоколов, прослеженным до 1975–1976 гг., достоверных различий в уровне преступности между экспериментальной и контрольнойгруппой не выявлено. У членов экспериментальной группы достоверно чаще, чем контрольной, наблюдались серьезные психические расстройства, заболевания, вызванные стрессом, и алкоголизм. Неблагоприятный исход (осуждение за преступление, смерть до 35 лет, психиатрические диагнозы «алкоголизм», «шизофрения» или «маниакально-депрессивный психоз») был выявлен у 37% обследуемых, причем в экспериментальной группе достоверно чаще, чем в контрольной. Таким образом, результаты воздействия были неблагоприятные (они были опубликованы в 1978 г.). Исследователи потерпели поражение, поскольку учитывали только психологические факторы, связанные с эмоциональной депривацией, и не брали во внимание другие криминогенные детерминанты.

Огромный интерес вызывает Монреальское продолжительное широкомасштабное экспериментальное исследование, охватившее 53 начальных школы города [2]. Работа основывалась на результатах длительных исследований, показавших стабильность агрессивного поведения и то, что мальчики, происходящие из низших слоев общества и отличающиеся в младших классах деструктивным поведением, имеют высокий риск совершения правонарушений в подростковом и взрослом возрасте. В целом подростковую преступность лучше всего предсказывали два факто-

ра: родительское воспитание и деструктивное поведение ребенка. В конце 1970-х – начале 1980-х гг. было доказано, что некоторое влияние на снижение агрессивности мальчиков оказывало обучение родителей нормам поведения и общения с детьми. Это значительно изменяло обстановку в доме, способствовало получению социальных навыков детьми, что положительно влияло на их поведение в школьной среде.

Всем преподавателям 53 начальных школ Монреаля, расположенных в малообеспеченных районах, предложили оценить деструктивное поведение учеников мужского пола. В результате учителями было проведено оценивание более тысячи мальчиков – 1161 человек; примерно 30% наиболее деструктивных мальчиков были случайным образом распределены в три группы: экспериментальную – 46 человек, контрольную с наблюдением – 84 человека и контрольную без наблюдения – 42 человека. Вмешательство продолжалось два года.

Психологи проекта посещали родителей на дому с целью обучения примерно раз в три недели (в среднем 17 посещений за два года). Программа обучения родителей была взята в Орегонском центре социального обучения и включала шесть разделов: 1) дать родителям программу для чтения по вопросам воспитания детей; 2) научить наблюдать за поведением своего сына; 3) научить подкреплять положительное поведение своего ребенка; 4) научить эффективно наказывать ребенка, не обижая его; 5) научить справляться с семейными кризисами; 6) научить анализировать и обобщать то, что они узнали. В рамках проекта была реализована программа обучения самих мальчиков в стенах школы.

Мальчиков-правонарушителей включали в небольшие группы детей с примерным поведением и проводили групповые встречи (9 раз на первом году и 10 – на втором). Первый курс был направлен на обучение социально одобряемым навыкам, а второй – на самоконтроль. В процессе работы использовались тренинги, положительный пример сверстников, самоинструктирование, выработка поведенческих навыков и последовательное подкрепление.

Все дети (1161 мальчик) в возрасте от 10 до 15 лет ежегодно проходили оценивание. Учительские оценки деструктивного поведения в экспериментальной группе были ниже, чем в контрольной, когда детям было от 10 до 13 лет, но в 14 лет этот эффект утратился. Приспособленность к школе (пребывание в соответствующем возрасту классе) в экспериментальной группе была лучше, чем в контрольной до 12 лет, в 13 лет различий не отмечено. Мальчики из экспериментальной группы от 10 до 15 лет отмечали у себя значительно меньше правонарушений, чем мальчики из контрольной группы, в то же время по судебным протоколам различий в подростковой преступности в возрасте от 12 до 14 лет между группами не было (правда, правонарушения зарегистрированы всего лишь у 8%). В целом установлено положительное влияние воздействия на социальное развитие, но не в самых крайних случаях. Таким образом, можно сказать, что обучение родителей основам педагогики и одновременное обучение детей нормам социально приемлемого поведения дает положительный результат до вступления в пору ранней юности, когда влияние референтной группы становится более значимым, чем влияние родителей, учителей и других взрослых.

Эффективным оказался проект Л. Брая. Его целями было формирование просоциального поведения, повышение успеваемости и в целом снижение подростковой преступности в США [3]. В основе концепции проекта лежало предположение о том, что проблемному поведению подростков предшествует чувство некомпетентности и циничное отношение к внешнему миру. Вмешательство проверяло теорию А. Бандуры о том, что изменения в поведении опосредуются изменениями в познании. В данном проекте выдвигалась гипотеза: если подросткам дать понять, что их цели могут быть достигнуты в результате их собственной деятельности, то у них возрастет чувство компетентности и уменьшится цинизм.

Психологическое вмешательство проводили в двух школах: одна была расположена в бедном городском районе, другая – в пригороде, где жили выходцы из среднего класса. Детей отбирали для участия в проекте в том случае, если у них отмечались «низкая мотивация к обучению, неуважение правил и чувство оторванности от семьи». В итоге 80 детей 12–15 лет равномерно (попарно в каждом классе) распределили в контрольную и экспериментальную группы.

Вмешательство продолжалось два года: в 7-м и 8-м классах – и было основано на еженедельных групповых собраниях и системе поощрений. Затем 66 детей обследовали на протяжении пяти лет. Психологи, осуществлявшие вмешательство, еженедельно встречались с учителями для проверки

успеваемости и поведения детей. Затем они обсуждали с детьми в небольших группах их поведение и успеваемость, которые были отмечены в дневнике каждого ребенка. За хорошие оценки детей хвалили, а плохие обсуждали, выясняя, каким образом ученик может улучшить мнение учителя о себе. В процессе работы дети получали баллы за хорошее поведение и хорошие оценки, определенная сумма баллов давала право на поездку со школой на отдых или экскурсию. Сотрудники, осуществлявшие вмешательство, контактировали с родителями, сообщая им об успехах ребенка. Это была кропотливая индивидуальная работа. Через пять лет после окончания проекта проверяли данные о детях в районных отделах полиции.

По школьным данным, через год после двухгодичного вмешательства у детей из экспериментальной группы было значительно меньше серьезных проблем со школой. Собеседование показало, что в экспериментальной группе значительно больше детей работали, меньше детей употребляли наркотики и совершали противоправные действия. Через пять лет после окончания проекта, когда средний возраст детей составил 19,5 лет, обследование показало, что мальчики из экспериментальной группы демонстрировали более низкий уровень хронической преступности по сравнению с контрольной группой – 9% против 27% [3].

Известный проект «Хороший поступок в результате целостного образования» (Gottfredson, 1992) – это попытка изменить школьную обстановку для детей из группы высокого риска (цит. по: [2]). Предполагалось, что социальные связи могут снизить вовлеченность в преступные действия. Эти связи включали привязанность к законопослушным друзьям (из числа работников школы) и приверженность одобряемым обществом целям таким, как школьные успехи.

Проект осуществляли в 1980–1983 гг. в семи средних школах для детей от 11 до 17 лет в Чарльстоне (Южная Каролина, США). Программа состояла из пяти частей: 1) образование команды из числа сотрудников школы, учеников, родителей и общественных деятелей, контролирующих политику школы и ее устройство и осуществляющих перемены в школе; 2) изменения, направленные на повышение успеваемости всех учеников; 3) изменения, направленные на улучшение обстановки в школе; 4) программы подготовки учеников к профессиональной деятельности; 5) специальные учебные и иные службы для неблагополучных учеников.

Школьников высокого риска выявляли по данным успеваемости и поведения и по направлениям учителей (примерно 10% всех учащихся школы). Их разделили на экспериментальную (468 учеников) и контрольную (401 ученик) группы случайным образом. Программа состояла из выявления нужд каждого ученика, поиска соответствующих служб для оказания помощи и наблюдения за прогрессом. Каждый ребенок из экспериментальной группы был направлен к специалисту (опытный учитель, советник или завуч), которому предоставили информацию о школьном опыте ученика.

Специалист встречался с ребенком, а при необходимости и с его родителями, и учителями для того, чтобы установить требования к поведению, для выполнения которых разрабатывали программу, включающую индивидуальные консультации, школьное кураторство, консультации сверстников, ученические команды с лидером, поездки за город и клубы. Специалист рекомендовал учителям стратегию обучения данного ребенка и направлял семьи в районные службы. Воздействие продолжалось два года.

Изменения в управлении школой привели к снижению беспорядков и возрастанию социальных связей во всей школе. За один год общий уровень преступности в экспериментальных школах достоверно снизился. Однако, по данным самоотчетов подростков и полиции, достоверных различий между экспериментальной и контрольной группами в конце двухгодичного вмешательства не было. Это означает, что хотя изменения в школе снизили противоправное поведение в целом, специальные службы для неблагополучных учеников не повлияли на их правонарушения и социальные связи. Тем не менее неблагополучные дети в экспериментальной группе значительно превосходили детей из контрольной группы по успеваемости. Таким образом, результаты не подтвердили теорию о причинной связи между преступностью и социальными связями в школе, по крайней мере, у неблагополучных детей.

Неменьший интерес у практиков и ученых вызвала программа Престона и Карнеги в Бирмингеме (Великобритания) [4]. Она предоставляла возможности для работы с делинквентами в их естественном окружении. В программе применялись жетонная система, индивидуальная постановка целей и заключение контрактов, что давало возможность развить трудовые навыки тем

делинквентам, которые заканчивали школу. Последующее наблюдение показало, что спустя год большая часть группы имела работу и лишь несколько человек совершили повторное преступление.

Во многих зарубежных программах используется жетонная система, предложенная основоположником теории оперантного научения (Operant conditioning) американским ученым Б. Ф. Скиннером [5]. Вместо аверсивного (неприятного, болевого, карательного) контроля поведения Скиннер рекомендовал позитивное подкрепление как наиболее эффективный метод устранения нежелательного поведения. Он доказывал, что, поскольку позитивные подкрепляющие стимулы не дают негативных побочных эффектов, связанных с аверсивными стимулами, они более пригодны для формирования человека. Для поощрения различной желаемой деятельности вводится жетонная система. Жетон – это просто символический заменитель, который делает доступным некоторое количество желаемых вещей (предметов или действий), вроде пластиковой карточки или оценки. Таким образом, индивиды могут быть награждены за участие в такой позитивной деятельности, как уборка, завершение рабочего задания или проявление инициативы, участие в художественной самодеятельности, прикладном творчестве и т.д. В некоторых программах подростки могут лишаться жетонов за негативное поведение, такое как провоцирование драк, эксцентричные действия или уклонение от обязанностей. Жетонную систему использовали, чтобы устранить страх, гиперактивность, агрессивное поведение у детей и подростков [6].

Большинство программ, рассчитанных на подростков, уже совершивших преступление, имело эффективность, но она не превышала 47%, то есть у 47 подростков из 100 не было рецидива. Большая часть подростков совершала повторные преступления. Поэтому были созданы программы, ориентированные на детей более раннего возраста, еще не совершивших правонарушений. Западная система предупреждения делинквентного и криминального поведения подростков включает три этапа: этап первичной профилактики, этап вторичной профилактики и этап третичной профилактики. Последняя направлена на ресоциализацию бывших преступников. Вторичная профилактика представляет собой замену уголовной ответственности альтернативными видами исправительного воздействия с целью остановить развитие преступности путем минимизации юридического вмешательства. Первичная профилактика адресована детям и подросткам группы риска, которые не совершили правонарушений, но в силу ряда причин могут их совершить. Первичная профилактика ориентирована на специфические факторы, причины, условия, недостатки, личностные конструкты, которые в большей мере коррелируют с делинквентностью в этой возрастной группе.

По данным американских исследователей, ранняя профилактика (для детей дошкольного возраста из семей высокого риска) дает лучший и более стойкий результат. Дошкольный проект Перри (Perry Preschool Project), разработанный в Мичигане в начале 1960-х гг., имел последействие в течение 19 лет [1]. В проекте принимало участие 123 чернокожих ребенка в возрасте от 3 до 4 лет с низким уровнем IQ (коэффициента умственного развития), происходящими из семей с низким социальным статусом и высоким уровнем риска асоциального поведения. Все дети случайным образом были поделены на две группы: экспериментальную и контрольную. Дети экспериментальной группы занимались по специальной программе подготовки дошкольников, которая включала ежедневные занятия и встречи с семьей в домашней обстановке, что позволяло контролировать и саму семью. Цель проекта состояла в содействии умственному развитию, развитию мотивации к учебе, научению просоциального поведения и коррекции внутрисемейных отношений. Хотя рост IQ носил временный характер, члены группы дошкольного обучения впоследствии лучше учились, большее их число в сравнении с контрольной группой поступило в высшие учебные заведения, они заняли более престижные должности и реже подвергались аресту – 31% против 51%.

Программы, охватывающие все общество, такие как различные кампании, инициированные средствами массовой информации, телефонные «горячие линии», сети социальной поддержки, реального эффекта не имели. Эффективными оказались программы, в которых участвуют специально обученные парапрофессионалы. Такие программы предупреждения делинквентного поведения получили название «триадической модели», в которой осуществляется опосредованное влияние на делинквента через обученного должным образом посредника, который манипулирует условиями положительного подкрепления просоциального поведения подростка. К программе под руководством Д. Фо и Х. О`Доннел были привлечены добровольцы для роли «приятелей» делинквентов [7]. Специалисты-психологи обучили их позитивно влиять на формирование просоциального поведения

у подростков-правонарушителей, получилась некая триада: психолог – волонтер – делинквент. После каждого общения с подростком волонтер обсуждал свои действия с психологом и планировал следующую встречу. Были отобраны две группы делинквентов: контрольная и экспериментальная. Количество арестов оценивалось в течение года. Из тех, кто ранее совершил серьезное преступление, были повторно арестованы за аналогичное преступление 38%. Из тех, кто был в контрольной группе и не участвовал в программе, были арестованы 64%. Триадическая модель профилактики наиболее эффективна для пробации (условное наказание). Обучение сотрудников службы пробации методам положительного влияния и подкрепления конкретных видов поведения повышает эффективность профилактической работы.

Повсеместно в США, Великобритании, Канаде, ряде стран Европы в целях профилактики используется заключение контрактов (социальных договоров), которые регулируют обмен подкрепляющими стимулами между двумя и более сторонами и устанавливают четкие нормы взаимодействия на стадии предделинквентного поведения. Это могут быть контракты между родителем и ребенком, учителем и ребенком.

Витерс и Либерман предприняли попытку обучить 28 семей делинквентов заключению контрактов и коммуникационным навыкам и получили следующий результат: в 22 семьях обучение оказало значительное влияние на изменение поведение делинквентов в лучшую сторону (см.: [8]). Однако заключение контрактов наиболее эффективно, если они включены в многокомпонентную программу профилактики. Такой способ предотвращения делинквентности совершенно не дает результатов, если родители утратили функции контроля над ребенком, а также если учитель не пользуется авторитетом у подростка.

В настоящее время существует обширная литература по ТРТ-тренингу родительской тактики, нацеленному на совершенствование приемов воспитания детей в семье [6]. Отталкиваясь от того, что принуждающие слова (действия) формируют антисоциальное поведение у детей с проблемами поведения. Согласно некоторым исследованиям, в семьях делинквентов чаще всего прибегают к применению силы/власти как способу добиться от ребенка соблюдения норм и правил поведения. А. Бандура и Уолтерс установили, что родители делинквентных подростков чаще использовали насмешки и физическое наказание, тогда как родители неделинквентов больше полагались на индукцию и лишение ласки [9]. Матери, дети которых уже в младшем школьном возрасте страдали расстройствами поведения, также обнаруживали тенденцию значительно чаще реагировать как на девиантные, так и на недевиантные образцы поведения своего ребенка в императивной (приказной) и критической формах, чем другие матери [10]. Р. Паттерсон пришел к выводу, что родительская агрессия в отношении ребенка является значимым предвестником совершения в последующем преступлений против личности, но не против собственности. Он подчеркивает, что именно применение суровых, но непоследовательных наказаний, а не сами по себе наказания отличает девиантные семьи. Р. Паттерсон делает упор на практическом обучении родителей различать девиантное поведение и дифференцированно вознаграждать недевиантное поведение. Он добивается этого, теоретически обучая родителей принципам социального научения, практически обучая их (посредством моделирования и ролевых игр) быть модификаторами поведения и тренируя их использовать такие приемы, как тайм-аут и заключение контрактов. Исследования результатов ТРТ показали, что уровни девиантного поведения детей снижались до попадания в диапазон нормы и сохранялись, по данным последующего наблюдения, в течение года. Подход Р. Паттерсона нацелен на снижение принуждающего поведения и оказывает влияние на снижение антисоциальной активности делинквентов [10].

Для делинквентов характерны эгоцентрический уровень когнитивного развития, дефицит эмпатии, низкий уровень морального развития, отсутствие перпективы развития. М. Чандлер предложил обучение делинквентов по принятию перспективы, привлекая к съемке видеофильмов, в которых все участники исполняли роли согласно сценарию [11]. Члены таких ролевых групп впоследствии демонстрировали значимое уменьшение эгоцентричности по сравнению с делинквентами из контрольной плацебо-группы, которая просто делала фильмы, и с делинквентами из необучаемой контрольной группы. По результатам 18-месячного последующего наблюдения, уровень преступности в экспериментальной группе снизился примерно вполовину в сравнении с предыдущим периодом, тогда как у двух контрольных групп этот уровень остался неизменным.

Несмотря на общую практику разыгрывания ролей в поведенческих программах, достаточно мало публикаций о таком его применении.

Особого внимания в США заслуживает программа повышения осведомленности малолетних правонарушителей о последствиях преступлений, преследовавшая цель устрашения, «кратковременного шока». Участники программы коротко знакомили делинквентов с негативными аспектами заключения, устраивая для них посещение тюрем и конфронтационные встречи с заключенными. При организации посещений пенитенциарных учреждений предполагалось, что подобный опыт «отпугнет» делинквентов. Теоретическое обоснование подобных мероприятий является крайне слабым, поскольку они делают упор в первую очередь на суровость наказания, а не на его обязательность и неотвратимость.

Наибольшее распространение в США получила программа Big Brothers Big Sisters of America (BBBSA). Штаб-квартира программы находится в Филадельфии штата Пенсильвания и насчитывает 400 агентств по всей стране, охватывает 250000 детей с делинквентным поведением. BBBSA – это программа наставничества, которая основывается на деятельности волонтеров (в возрасте от 25 до 49 лет) и является ярким примером индивидуальной профилактики правонарушающего поведения. Волонтеров называют «большой брат» или «большая сестра» по отношению к ребенку, которого называют «маленький брат» или «маленькая сестра». Профессиональный сотрудник от агентства выбирает по принципу психологической совместимости взрослого волонтера-наставника и ребенка с риском преступного поведения, а затем контролирует, направляет, анализирует взаимоотношения наставника и ребенка, общаясь с волонтером, родителями, опекуном и самим ребенком. Главной целью является развитие отношений, которые взаимно удовлетворяют друг друга, когда обе стороны свободно собираются на регулярной основе, примерно пять часов в неделю. Задачи могут относиться к посещаемости школы, академической успеваемости, отношениям с одноклассниками и с родителями, поведенческим дефектам и т.п. Цели и задачи определяют индивидуальный план развития ребенка, который обновляется сотрудниками BBBSA по мере достижения прогресса. Эта программа наставничества рассчитана на 12–18 месяцев и предназначена для детей и подростков в возрасте от 6 до 18 лет, которым не оказывается надлежащего воспитания со стороны семьи и которые находятся в группе риска формирования делинквентного поведения. В этих отношениях ребенок получает понимание, поддержку, заботу, внимание, защиту и видит пример позитивного поведения и отношения к социуму. Большинство агентств обслуживает детей из неблагополучных семей и семей, в которых переживается какой-то кризис, стресс, болезнь одного из родителей, нищета или другие обстоятельства, когда оба родителя испытывают трудности в обеспечении постоянного воспитания и поддержки ребенка. BBBSA регулярно оценивает эффективность программы наставничества. В 2012 г. были получены следующие результаты: в сравнении с контрольной группой употребление наркотиков снизилось на 46%; употребление алкоголя – на 27%; участие в драках – на 30%; на 15% повысилась академическая успеваемость, а также качественно улучшились отношения с родителями (опекунами) и одноклассниками и учителями.

Существует достаточно большая часть молодежи и подростков с историей агрессивного и антиобщественного поведения. Специально для них в США в Национальном институте юстиции создана программа Aggression Replacement Training® (ART®), которая концентрируется на развитии индивидуальных компетенций с целью решения различных эмоциональных и социальных проблем, которые могли бы вызвать агрессивное поведение молодежи. Основная цель – уменьшить агрессию и насилие среди подростков и молодежи на основе изучения и формирования навыков просоциального поведения. ART® состоит из 10-недельного 30-часового вмешательства, которое вводится группам от 8 до 12 подростков три раза в неделю. Программа состоит из трех взаимосвязанных компонентов, которые объединяются для содействия всеобъемлющей учебной программе по сокращению агрессии: структурированное обучение, обучение управлению гневом и моральное рассуждение. Каждый компонент фокусируется на конкретной просоциальной поведенческой технике: действии, аффективном/эмоциональном или мыслительном отношении. По результатам исследования, проведенном Институтом государственной политики штата Вашингтон (2004), в 21 суде после 18-месячного вмешательства по программе ART® уровень рецидива преступности среди молодежи и подростков был равен 19% по сравнению с 25% для контрольной группы. Это стати-

стически значимое сокращение рецидива тяжких преступлений среди подростков и молодежи, участвовавших в программе ART® по сравнению с теми, кто не участвовал в программе.

Одной из наиболее популярных форм предотвращения преступлений, распространенной в США и странах Западной Европы, является neighborhood watch (контролирование окрестностей силами местных жителей). Местные жители при поддержке полиции организуют патрулирование окрестностей, охрану домов, оказывают взаимную помощь. Их деятельность способствует уменьшению возможностей для преступной активности и усилению неформального социального контроля. Они могут выступать и как группа давления на полицию, если та попустительствует совершению преступлений, например, не борется с наркоторговцами и проституцией или не оказывает должного воздействия на родителей за ненадлежащее воспитание детей. Такие группы в США существуют уже более 50 лет и корнями уходят в социальные политические традиции коллективной самопомощи. Для них характерна повышенная бдительность, хорошее знание местных условий, традиций и людей. Большое значение они имеют в плане предотвращения подростковых правонарушений. Такие группы самопомощи эффективны как в плане снижения количества преступлений, так и уменьшения страха перед ними у местного населения.

Во Франции ежегодно проводятся операции под названием «Лето-молодежь» по организации досуга молодежи, остающейся на каникулы в городе. Ни для кого не секрет, что подростковая преступность в летний период значительно возрастает. Чтобы снизить уровень правонарушений, создаются городские лагеря, в которых инструкторами работают сотрудники корпуса республиканской безопасности, прошедшие специальную педагогическую и психологическую подготовку. Систематическое проведение летних операций позволило снизить уровень преступлений, в основе которых лежит хулиганство, озорство, бравада.

Западные ученые Р. Эндрюс, В. Бонта, Т. Ходж осуществили анализ существующих программ по предотвращению рецидива несовершеннолетних [12]. Оказалось, что эффективность профилактических программ составляет 50%, и это можно расценивать как немалый успех. Однако проблема в том, что просоциальное поведение подростка после окончания программы «держится» не более 2 лет. Значит, программы должны носить не характер кампании, а характер постоянного влияния при условии изменения способов и форм воздействия.

Выводы. На основании проведенного анализа исследований и практики зарубежного опыта предупреждения и коррекции делинквентного и криминального поведения подростков можно сделать некоторые выводы об очевидных направлениях этой деятельности.

Первое направление – привлечение специалистов в области превентивной психологии. Именно превентивные меры, применяемые за рубежом на индивидуальном уровне, показали свою высокую результативность. Причем, следует отметить, что только совместно с психологами возможна разработка индивидуальной программы развития личности несовершеннолетнего, находящегося в группе риска формирования криминального поведения.

Второе направление – привлечение общественности к профилактической работе. Например, популярное в США и других Западных странах контролирование окрестностей силами местных жителей – neighbourhood watch [13]. Местные жители патрулируют окрестности, беседуют с девиантными подростками и их родителями, могут оказывать давление на полицию, если та попустительствует совершению преступлений.

Третье направление – обучение семейному воспитанию родителей. Родителями становятся по факту, никто не готовит родителей к каждодневной работе с собственными детьми. Подавляющее большинство родителей воспитывают детей по сценарию своих родителей, не владея знаниями и навыками семейной педагогики. Очень часто семья становится криминогенным фактором нарушения социализации подростка, фактором риска развития делинквентного или криминального поведения детей.

Четвертое направление – ранняя профилактика в школе на стадии предделинквентного поведения. Существует прочная связь между недостатками в системе функционирования школы и преступностью несовершеннолетних. Именно из среды неуспевающих детей и подростков выходят лица, вначале совершающие правонарушения, а затем преступления. В результате фрустрации основной социально-позитивной деятельности – учебной (учебно-трудовой) – образуется своеобразный «вакуум» социальной активности, который заполняется «трудными подростками» пустым

и бездумным времяпрепровождением в уличных компаниях. В итоге по механизму регрессии они фокусируются на примитивных формах проведения досуга: курении, распитии алкогольных напитков, употреблении наркотиков, карточных играх, низкопробной субкультуре. На этом этапе «трудные» становятся правонарушителями, а затем и преступниками.

Таким образом, методы «негативного стимулирования» со стороны педагогов и родителей, стигматизация разрушают процесс социализации «трудных» подростков в школе, вызывают состояние глубокой фрустрации вследствие невозможности удовлетворить базовые потребности в общении с одноклассниками, в завоевании личного и социального статуса. В результате школа становится криминогенным фактором для проблемного подростка, поскольку «никто не может жить в обществе под гнетом постоянного нерасположения и дурного мнения тех, с кем он общается. Это бремя слишком тяжело для человеческого терпения» (цит. по: [8]). Компенсация эмоциональной депривации происходит за счет самоутверждения в досуговых товарищеских группах среди таких же деморализованных подростков.

Пятое направление – наличие образца конвенциального поведения – это формирование личности по психологическим механизмам подражания и идентификации. Отсутствие в реальной жизни подростка человека, являющего собой образец, достойный подражания, приводит к поиску такового на экране в боевиках со сценами насилия. Длительные демонстрации по телевидению сцен насилия увеличивают агрессивные тенденции в поведении подростков, формируют неправильное представление о герое. Поэтому реальный человек – наставник, вызывающий уважение у подростка и способный его понимать,– может изменить представление подростка о нормах человеческого общежития.

Более того, абсолютная феминизация школы (подавляющее большинство учителей – женщины; выдвижение на все ответственные посты школьного самоуправления девочек) не дает возможности подростку найти образец позитивного мужского поведения в ближайшем окружении. Отсутствие примера конвенционального поведения среди сверстников в школе приводит к обретению друзей на улице с рискованными формами поведения.

В последние годы рост агрессии, правонарушений, преступности среди несовершеннолетних регистрируется во всем мире. Поэтому использование зарубежной практики предупреждения преступности среди несовершеннолетних, координация усилий в этом направлении отечественных и зарубежных ученых, обмен опытом психологов и практических работников позволят изменить сложившуюся ситуацию в стране и мире.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Binder A.** Juvenile delinquency // Annual Review of Psychology. 1988. Vol. 39. P. 253–282.

2. **Tremblay R. E. and Craig W. M.** Developmental Crime Prevention and Justice // An Annual Review of Reseach. 1995. Vol. 19. P. 151–236.

3. **Bry L.** The new project // American Psychologist. 1982. Vol. 18.

4. **Blackburn R.** The Psychology of criminal conduct. New York: John Wiley & sons Ltd., 2002.

5. **Skinner B. F.** A matter of consecquences. New York: Knopf, 1983.

6. **Webster-Stratton C., Reid M.J.** The Incredible Years parents, teachers and children training series: a multifaceted treatment approach with conduct problems // Kazdin A. E. (ed). Evidence-based psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford, 2003.

7. **Fo D., O'Donnell H.** Criminal behavior. Chichester: John Wiley, 1975. P. 114–119.

8. **Furnham A., Heaven P.** Personality and social behavior. London: Arnold, 1984. 368 p.

9. **Bandura A.** Social-learning theory. New York: Prentice-Hall, 1977. 247 p.

10. **Brier N., Patterson R.** Predicting antisocial behavior in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors // Developmental and Behavioral Pediatrics. 1995. Vol. 16. P. 271–276.

11. **Chandler M.** A longitudinal analysis social-learning programs. New York, 1983.

12. **Bonta W, Andrews R. & Hoge T.** The Psychology Antisocial Behavior // Criminal justice and behavior. 1990. Vol 17. P. 19–52.

13. **Heaven P.** Personality and self-reported delinquency: a longitudinal analysis // Journal of Child Psychology and Psychiatry. 1996. Vol. 37, issue 6. P. 748–748.

REFERENCES

1. **Binder A.** Juvenile delinquency. *Annual Review of Psychology*, 1988, vol. 39, pp. 253–282.

2. **Tremblay R.E. and Craig W.M.** Developmental Crime Prevention and Justice. *An Annual Review of Reseach*, 1995, vol. 19, pp. 151–236.

3. **Bry L.** The new project. *American Psychologist*. 1982. Vol. 18.

4. **Blackburn R.** The Psychology of criminal conduct. New York: John Wiley & sons Ltd., 2002.

5. **Skinner B.F.** A matter of consecquences. New York: Knopf, 1983.

6. **Webster-Stratton C., Reid M.J.** The Incredible Years parents, teachers and children training series: a multifaceted treatment approach with conduct problems. Kazdin A.E. (ed). Evidence-based psychotherapies for children and adolescents. New York: Guilford, 2003.

7. **Fo D., O'Donnell H.** Criminal behavior. Chichester: John Wiley, 1975, pp. 114–119.

8. **Furnham A., Heaven P.** Personality and social behavior. London: Arnold, 1984, 368 pp.

9. **Bandura A.** Social-learning theory. New York: Prentice-Hall, 1977, 247 pp.

10. **Brier N., Patterson R.** Predicting antisocial behavior in youngsters displaying poor academic achievement: A review of risk factors. *Developmental and Behavioral Pediatrics*. 1995, vol. 16, pp. 271–276.

11. **Chandler M.** A longitudinal analysis social-learning programs. New York, 1983.

12. **Bonta W, Andrews R. & Hoge T.** The Psychology Antisocial Behavior. *Criminal justice and behavior*, 1990, pp. 19–52.

13. **Heaven P.** Personality and self-reported delinquency: a longitudinal analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 1996, vol. 37, issue 6, pp. 748–748.

Информация об авторе

Савина Надежда Николаевна – доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой уголовного права, процесса и криминалистики, НОУ ВПО «Сибирский университет потребительской кооперации» (6300087, г. Новосибирск, проспект Карла Маркса, 26, Российская Федерация, e-mail: nn_savina@mail.ru).

Принята редакцией: 28.09.2017

Information about the author

Nadezhda N. Savina – Doctor of Pedagogical Sc., Professor, the Head of the Chair of Criminal Law, Process and Criminalistics at Siberian University of Consumer Cooperation, (26 Karl Marx Avenue, 630087 Novosibirsk, the Russian Federation, e-mail: nn_savina@mail.ru).

Received September 28, 2017

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1516–1524
DOI: 10.15372/PEMW20170424
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1516–1524
DOI: 10.15372/PEMW20170424
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ИНКЛЮЗИВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ В РОССИИ: ОПЫТ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПЕДАГОГОВ ОБ ИНКЛЮЗИИ

INCLUSIVE EDUCATION IN RUSSIA: THE RESEARCH EXPERIENCE OF TEACHERS ABOUTON INCLUSION

УДК 159.98+376

DOI: 10.15372/PEMW20170424

Е. А. Богомолова

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru

М. Р. Арпентьева

Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского, Калуга, Россия, e-mail: mariam_rav@mail.ru

Аннотация. *В статье обсуждаются результаты исследования представлений педагогов образовательных учреждений об инклюзивном образовании и субъектах инклюзивного образовательного процесса. Рассматриваются проблемы, связанные с восприятием педагогами субъектов инклюзивного образования, а также их отношение к инклюзии как образовательной инновации. Затрагивается проблема готовности педагогов к реализации инклюзивного образования детей с ограниченными возможностями здоровья в общеобразовательных организациях. Авторами получены данные о фрагментарности, нечеткости, а нередко и противоречивости этих представлений, явном преобладании эмоционально-оценочного компонента, проявившегося в разделении педагогов на тех, кто высказался «за» инклюзию и тех, кто выступил «против». Несмотря на то что в отношении инклюзии учителя высказывали разные, подчас противоположные суждения, негативные переживания по поводу изменений образовательного процесса в случае реализации инклюзивного образования характерны для всех педагогов. В сознании большей части педагогов инклюзия оказалась представлена как процесс нецелесообразный (на данном этапе развития системы образования в нашей стране), включающий в себя больше рисков, чем позитивных моментов, влекущий за собой снижение качества образовательного процесса, негативные изменения в отношениях между субъектами образовательного процесса. Полученные результаты свидетельствуют также об отсутствии у педагогов четкого представления о субъектах инклюзивного*

Bogomolova, E.A.

Tsiolkovsky Kaluga State University, Kaluga, Russia, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru

Arpentieva, M.R.

Tsiolkovsky Kaluga State University Kaluga, Russia, e-mail: mariam_rav@mail.ru

Abstract. *The article examines the results of the study of educators' views on inclusive education and subjects of inclusive educational process. The paper considers the problems that deal with the perception of inclusive education subjects by teachers and teachers' attitude towards inclusion as an educational innovation. The authors focus on the problem of whether educators are ready to implement inclusive education of disabled children in compulsory schools. The authors obtained data on the fragmentation, vagueness, and often contradictoriness of these views, the apparent predominance of the emotional and evaluative component that manifested itself in the division of teachers into those who spoke out for inclusion and those who opposed it. Despite the fact that with regard to inclusion, teachers have different, sometimes opposite opinions, negative experiences about changes in the educational process in case of inclusive education are typical of all teachers. In the minds of the majority of educators, inclusion was presented as a process that is inappropriate (at this stage in the development of the education system in our country), which includes more risks than positive moments, leading to a decline in the quality of the educational process, and negative changes in the relations between subjects of the educational process. The obtained results also testify to the lack of clear understanding of the subjects of inclusive educational process among teachers. Teachers rarely speak about inclusion as a process that is common to all its participants. This fact points to the educators do not understand the essence of educational innovation: this was manifested not only in the dichotomy that was clearly manifested: "ordinary children – children" special "," parents of "special" children " parents of ordinary children, but*

образовательного процесса. Они редко высказываются об инклюзии как о процессе, едином для всех его участников, что указывает на непонимание педагогами сути образовательной инновации: это проявилось не только в ярко проявившейся дихотомии «дети обычные – дети особые», «родители "особых" детей» – «родители обычных детей», но и в представлении об инклюзивном образовании как об инновации исключительно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Ключевые слова*: дети с ограниченными возможностями здоровья, инклюзивное образование, педагог, образовательная инновация.*

Для цитаты: *Богомолова Е.А, Арпентьева М.Р* Инклюзивное образование в России: опыт исследования представлений педагогов об инклюзии // Профессиональное образование в современном мире. 2017. Т. 7, № 4. С. 1516–1524.
DOI: 10.15372/PEMW20170424

also in the idea of inclusive education as an innovation exclusively for children with disabilities.

Key words*: children with disabilities, inclusive education, educator, educational innovation.*

For quote: *Bogomolova E.A., Arpentieva M.R.* [Inclusive education in Russia: the research experience of educators': views on inclusion]. *Professional education in the modern world*, 2017, vol. 7, no 4. pp. 1516–1524 (in Russ).
DOI: 10.15372/PEMW20170424

Введение. Инклюзивное, или включенное, образование (франц. *inclusif* – включающий в себя, от лат. *include* – заключаю, включаю) – термин, используемый для описания процесса образования людей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательных школах, средних профессиональных и высших учебных заведениях [1–3]. В его основу положена идеология, которая исключает дискриминацию, обеспечивает равное отношение ко всем людям, но си создает особые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности [4–6]. Принцип инклюзивного образования состоит в том, что разнообразию потребностей учащихся с ограниченными возможностями здоровья должна соответствовать образовательная среда, которая является наименее ограничивающей и наиболее включающей [7–10].

Признанное мировым сообществом в качестве основной формы социализации детей с ограниченными возможностями здоровья инклюзивное образование называется сегодня в числе приоритетных стратегических направлений государственной политики России в области образования [11–16]. Право на получение образования всеми детьми независимо от ограничений возможностей их здоровья законодательно закреплено в Федеральном законе № 273 «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 г. [17], в котором инклюзивное образование трактуется как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей. На современном этапе развития образования в нашей стране и в мире в целом речь идет о поиске путей развития образовательных организаций таким образом, чтобы дети с ограниченными возможностями здоровья смогли реализовать свое право обучаться наравне со своими сверстниками в условиях, учитывающих их особые образовательные потребности [7; 18–22].

В отличие от интегрированного подхода, предполагающего перенесение элементов специального образования в систему общего образования, что позволяет детям с ограниченными возможностями здоровья обучаться в специальных классах в общеобразовательных организациях, но, по сути, означает приведение потребностей таких детей в соответствие с системой образования, остающейся в целом неизменной, при инклюзивном подходе обучающиеся с особыми образовательными потребностями получают образование не в специально выделенной группе при общеобразовательной школе, а в одном классе вместе с детьми, не имеющими ограничений здоровья [23–27]. При этом не дети с ограниченными возможностями здоровья адаптируются к существующим требованиям стандартной школы, а педагогические подходы к обучению реформируются с учетом особых образовательных потребностей обучающихся [17; 28; 29]. Инклюзия отличается от интеграции тем, что рассматривает всех детей без исключения как часть общеобразовательной системы [30–34].

Реализация равных прав на обучение и социализацию при неравных возможностях предусмотрена основными принципами инклюзивного образования [17]:

1) каждый имеет право на образование;
2) все дети могут учиться;
3) образование начинается с самого рождения, наиболее важно в раннем детстве, но не заканчивается и в зрелом возрасте – этот процесс длится всю жизнь;
4) каждый может столкнуться с трудностями в обучении в определенных областях и в определенное время;
5) каждый нуждается в помощи в процессе обучения;
6) различия естественны, ценны и обогащают общество;
7) необходимо готовить детей к жизни в инклюзивном обществе, которому свойственна толерантность, принятие всех его членов, вне зависимости от их особенностей. Дискриминационное отношение и поведение должны подвергаться критике;
8) школа, учитель, семья и общество несут основную ответственность за содействие в обучении и развитии человека;
9) учителя нуждаются в постоянной поддержке со стороны администрации, органов образования, общества.

Поскольку инклюзивное образование – процесс, затрагивающий и обучение, и социализацию учащихся, участников инклюзивного образовательного процесса может быть больше, чем при традиционной системе образования. Это обучающиеся (дети, в том числе не имеющие ограничения возможностей здоровья), педагоги и другие сотрудники образовательных организаций, родители и другие члены семей, общественные деятели, неправительственные организации, организации инвалидов и международные общественные организации, специалисты в области образования, здравоохранения, социального обеспечения и трудоустройства, а также тьюторы – специалисты или любые педагоги, сопровождающие ученика с особыми потребностями в образовательном пространстве школы и обеспечивающие построение и реализацию его персональной образовательной траектории [8; 23; 28].

В современной мировой педагогической практике инклюзивный подход развивается уже несколько десятилетий. Дети с ограниченными возможностями здоровья включаются в общеобразовательные организации вместе с обычными детьми. Начиная с 1970-х гг. за рубежом ведется разработка и внедрение пакета нормативных актов, способствующих расширению образовательных возможностей инвалидов, проводятся исследования, посвященные вопросам организации инклюзивного образовательного процесса [22; 26; 35], обсуждаются возможности привлечения общественности и координации специалистов и педагогов, разрабатываются технологии обучения детей самообслуживанию и оказания ему индивидуальной помощи в бытовых условиях [18; 36; 37].

Российский опыт инклюзивной практики только начинает складываться, сегодня он представлен в разных вариантах, находится на разных стадиях развития и связан с длительным этапом экспериментального и проектного режима работы образовательных организаций. Сегодня в ряде российских регионов (Архангельской, Владимирской, Ленинградской, Московской, Нижегородской, Новгородской, Самарской, Томской и других областях) накоплен определенный опыт организации инклюзивного образования, разработаны нормативно-правовые документы и методические рекомендации, способствующие тому, чтобы сделать обучение в школах более инклюзивным [2; 7; 15; 23]. Несмотря на это, современный этап развития инклюзивного образования в нашей стране следует рассматривать как переходный, требующий тщательного анализа условий и подбора средств для реализации инклюзивной практики.

Постановка задачи. Международный опыт реализации инклюзии показал, что развитие инклюзивного образования – долгосрочная стратегия, требующая не только структурно-функциональной, содержательной и технологической модернизации всей образовательной системы, но и глубоких изменений на ценностном уровне, преодоления стереотипов восприятия детей с ограниченными возможностями здоровья, формирования адекватного отношения к инклюзии у всех субъектов образовательного процесса. Инклюзия требует не только кардинальной перестройки всего образовательного процесса, изменения традиционных, складывающихся десятилетиями представлений о содержании и формах образования детей с ограниченными возможностями здоровья, но и выстраивания партнерских отношений со всеми его участниками.

Самые сложные изменения – это изменения в профессиональном мышлении и сознании людей, начиная с учителя, который не привык работать с многообразием индивидуальных особенностей обучающихся, заканчивая неготовностью родителей и самих детей с ограниченными возможностями здоровья к открытости и объединению. Создание так называемой «безбарьерной среды», то есть условий, при которых дети с ограниченными возможностями здоровья смогут обучаться наравне с другими, возможно только в сплоченном командном взаимодействии всех участников образовательного процесса, в тесном сотрудничестве с родителями. В такой среде должны работать люди, готовые изменяться вместе с ребенком и ради ребенка, причем не только «особого», но и самого обычного.

Создание действенной системы инклюзивного образования невозможно без анализа и учета мнения всех участников образовательного процесса, определения их готовности к инклюзии, исследования представлений педагогов об этой образовательной инновации.

Методика исследования. С целью изучения представлений педагогов об инклюзивном образовании в 2012–2017 гг. было проведено исследование, в котором приняли участие 397 педагогов общеобразовательных школ и дошкольных образовательных учреждений г. Калуги. Им было предложено заполнить анкету, вопросы которой направлены на изучение представлений педагогов об особенностях инклюзии как образовательной инновации, ее целесообразности, об обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, других субъектах инклюзивного образовательного процесса, о себе как потенциальном субъекте инклюзивного образования.

Исследование было начато в период, когда в ряде регионов нашей страны уже предпринимались попытки реализации инклюзивного образования с последующим осмыслением этого опыта, активизировалось взаимодействие специалистов, работающих с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Педагогов начали обучать на курсах повышения квалификации, знакомить с технологиями работы с детьми с ограниченными возможностями здоровья. Для большинства из них это был начальный этап знакомства с инклюзией и попыток осмысления этой инновации, самоопределения в отношении инклюзии, поисков ответа на вопрос «Готов ли я включиться в этот процесс?».

В исследовании сравнивались представления об инклюзии сторонников и противников этой образовательной инновации.

Результаты. В представлениях педагогов – сторонников инклюзии ребенок с ограниченными возможностями здоровья хочет и может учиться, общаться со сверстниками, способен развиваться. Такой ребенок имеет право на получение образования наравне с другими детьми, что позволит ему успешно социализироваться. Показательно, что для описания этой категории обучающихся сторонники инклюзии, как правило, использовали понятия «дети с ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями», в то время как в анкетах педагогов, высказавших негативное отношение к инклюзии, для обозначения таких детей чаще использовались понятия «инвалиды», «больные». Что касается обучающихся с нормативным развитием, педагоги – сторонники инклюзии указывают на возможность формирования у них таких качеств, как терпимость, милосердие, сострадание, прогнозируют повышение их учебной активности в результате взаимодействия с детьми с ограниченными возможностями здоровья, а совершенствование методик преподавания, поиск новых форм работы, неизбежный в условиях реализации инклюзии, рассматривают как момент, который положительно скажется на развитии всех обучающихся. Для педагогов – сторонников инклюзии характерна более выраженная активность в использовании понятий, описывающих инклюзию как процесс, в частности, такие его аспекты, как «субъекты инклюзии», «общение», «взаимоотношения», «процесс обучения». Их понятийный «репертуар» отражает конструктивную, деятельную позицию по отношению к инклюзивному образовательному процессу, в отличие от противников инклюзии.

В представлениях педагогов – противников инклюзии ребенок с ограниченными возможностями здоровья противопоставляется детям с нормативным развитием, для обозначения этой категории детей нередко используются понятия «инвалид», «больной». Эти педагоги воспринимают детей с ограниченными возможностями здоровья как нуждающихся в помощи, в том числе медицинской. В их представлениях ребенок с ограниченными возможностями здоровья будет изолирован от других детей, а его появление в общеобразовательном учреждении повлечет за собой проблемы в обучении остальных детей, будет провоцировать конфликты. Дети с нормативным

развитием нередко воспринимаются этими педагогами как жестокие, неспособные к пониманию и принятию сверстника с ограниченными возможностями здоровья, причем такие высказывания чаще используются учителями школ и реже встречаются у педагогов дошкольных образовательных учреждений. Для педагогов, высказавшихся против введения инклюзивного образования, с одной стороны, характерна более низкая общая активность в использовании понятий, описывающих этот процесс, с другой стороны, в их ответах чаще встречаются негативно эмоционально окрашенные понятия, описывающие проблемы, связанные с организацией инклюзивного образовательного процесса («конфликты», «жестокость», «не готовы», «трудности») [8; 28].

Представления педагогов о включении детей с ограниченными возможностями здоровья в учебный процесс отличаются у педагогов разных типов образовательных учреждений: более позитивно воспринимают учащихся с особыми образовательными потребностями в качестве субъектов образовательного процесса воспитатели дошкольных образовательных учреждений, менее позитивно настроены педагоги школ.

Представления педагогов о родителях как субъектах инклюзивного образовательного процесса испытывают на себе влияние представлений педагогов о детях с ограниченными возможностями здоровья. Большинство педагогов – противников инклюзии воспринимают родителей как неспособных принять учащихся с ограниченными возможностями здоровья, конфликтующих с педагогом и родителями такого ребенка. В целом по характеру суждений педагогов, касающихся их взаимоотношений с родителями, можно судить о том, что большинство педагогов воспринимают их скорее как сторонних наблюдателей, нежели активных субъектов инклюзивного образовательного процесса. Вместе с тем некоторые педагоги, ссылаясь на свой предыдущий конструктивный опыт взаимодействия с родителями, рассматривают их как способных не только принять ребенка с ограниченными возможностями здоровья, но и помочь педагогу, родителям такого ребенка, прогнозируют конструктивный характер взаимодействия с родителями.

Самыми неоформленными, размытыми оказались представления педагогов о самих себе как о потенциальных субъектах инклюзивного образовательного процесса. Образ педагога инклюзивного образования в их представлениях практически не отличается от образа педагога, решающего традиционные педагогические задачи. Даже среди педагогов – сторонников инклюзии очень мало тех, кто рассматривает инклюзивное образование как возможность для личностного роста, качественного изменения собственной профессиональной позиции. Лишь некоторые педагоги отмечают возможность профессионального роста, активизации собственных творческих ресурсов в процессе поиска новаторских решений задач инклюзивного образования. Даже педагоги, допускающие возможность работы в инклюзивном образовательном учреждении, чаще всего оставляют за рамками осмысления вопрос о том, каких изменений нравственного, ценностного уровня потребует от них эта образовательная инновация, не прогнозируют системного характера изменений своей профессиональной деятельности. Они высказывают желание включиться в инклюзивный образовательный процесс, пытаются разобраться в проблеме, но в лучшем случае акцентируют внимание на частных педагогических задачах, подлежащих решению в контексте инклюзивной практики, а именно: как справиться с увеличением усилий, затрачиваемых на индивидуализацию процесса обучения, с увеличением времени на подготовку и осуществление профессиональной деятельности, чрезмерной мобилизацией внутренних ресурсов личности. Осмысливая свой опыт педагогической деятельности и перенося его на новую ситуацию, они опасаются, в первую очередь, непосильных требований к собственным психологическим ресурсам.

Педагоги же, выступающие против инклюзии, оказались не готовы представить себя в роли педагога инклюзивного класса (группы детского сада), рассуждали о неготовности вносить изменения в собственную деятельность, говорили о неспособности справиться с увеличением нагрузки в связи с приходом в класс ребенка с ограниченными возможностями здоровья, неготовности принять на себя ответственность за такого ребенка.

Выводы. Исследование представлений педагогов об инклюзии в целом позволяет сделать вывод о фрагментарности, нечеткости, а нередко и противоречивости этих представлений, очевидном преобладании эмоционально-оценочного компонента, проявившегося в разделении педагогов на тех, кто высказался «за» инклюзию и тех, кто выступил «против». Несмотря на то что в отношении инклюзии учителя высказывали разные, подчас противоположные суждения, негативные пере-

живания по поводу изменений образовательного процесса в случае реализации инклюзивного образования характерны для всех педагогов.

В сознании большей части педагогов инклюзия представлена как процесс нецелесообразный (на данном этапе развития системы образования в нашей стране), включающий в себя больше рисков, чем позитивных моментов, влекущий за собой снижение качества образовательного процесса, негативные изменения в отношениях между субъектами образовательного процесса. Полученные результаты свидетельствуют также об отсутствии у педагогов четкого представления о субъектах инклюзивного образовательного процесса.

Педагоги крайне редко высказываются об инклюзии как о процессе, едином для всех его участников, что указывает на непонимание педагогами сути образовательной инновации: это проявилось не только в ярко проявившейся дихотомии «дети обычные – дети особые», «родители особых детей» – «родители обычных детей», но и в представлении об инклюзивном образовании как об инновации исключительно для детей с ограниченными возможностями здоровья.

Крайне редки упоминания о значимости инклюзии как образовательной инновации для общества в целом, равно как и о назревшей необходимости подобных изменений. В целом педагоги рассуждают об инклюзии как о процессе, не выходящем за рамки образовательной организации.

Инклюзия невозможна без кардинальной перестройки всего образовательного процесса, включая материально-техническую и методическую составляющие. Однако главным ресурсом реализации инклюзивного образования являются люди. Изменение стереотипной картины мира, включение в сознание каждого субъекта общественных отношений ценности принятия любого человека, вне зависимости от его начальных способностей к обучению, развитию и социализации, выстраивание ценностной модели отношений – первичные задачи, без решения которых невозможно успешное внедрение инклюзии.

Ключевой остается проблема формирования у педагогов представления об инклюзии не только как об образовательной инновации, но и как о неизмеримо важном процессе общественных изменений, в которые будет включен и ребенок с ограниченными возможностями здоровья и они сами, проблема понимания того, что в инклюзии заложены новые возможности для развития образования и общества в целом.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Андронникова О.О.** Образовательная интеграция и инклюзия: теоретические основы и перспективы // Вестник педагогических инноваций. 2014. № 1(33). С. 58–67.

2. **Самородов В.И.** Онтология болезни, или сквозь темные очки бытия // Философско-культурологический и социальный подход к проблеме исключительного ребенка: сб. науч. тр. Мурманск: МГПИ, 2001. Вып. II. С. 5–12.

3. **Silver H.** Social exclusion and social solidarity: three paradigms, International // Labour Review. 1994. Vol. 133, № 5–6. P. 531–578.

4. **Соловей Р.** Инклюзивное образование: методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования. Кишинев: Keystone Moldova, 2014. 157 с.

5. **Шеманов А.Ю., Попова Н.Т.** Инклюзия в культурологической перспективе // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 74–82.

6. **Шипицина Л.М.** Психологические проблемы интеграции детей с ограниченными возможностями здоровья // Реализация государственной политики в интересах детей с ОВЗ: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (г. Кисловодск, 21–23 апреля 2010 г.). Ставрополь: СГУ, 2010. С. 69–71.

7. **Алехина С.В.** Принципы инклюзии в контексте изменений образовательной практики // Психологическая наука и образование. 2014. № 1. С. 5–16.

8. **Арпентьева М.Р., Богомолова Е.А.** Психосоциальное сопровождение лиц с ОВЗ и их семей: моногр. в форме эссе // Профессиональная библиотека работника социальной службы.– М.: Социальное обслуживание, 2016. № 12256.

9. **Daniels H.** Exclusion from school and its consequences // Психологическая наука и образование. 2011. № 1. С. 38–50.

10. **Solovei R.** Educaţie incluzivă. Chişinău: Keystone, 2013. 155 p.

11. **Анализ** мировой практики успешного внедрения принципов инклюзивного подхода в обучении по методологическому и научно-методическому сопровождению инклюзивного образования: метод. реком. Астана: НАО им. И. Алтынсарина, 2015. 160 с.

12. **Астоянц М.С., Россихина И.Г.** Социальная инклюзия: попытка концептуализации и операционализации понятия // Известия Южного федерального университета. Педагогические науки. 2009. № 12. С. 51–58.

13. **Боровикова И.В.** Нормоцентризм, социальная интеграция и социальная инклюзия инвалидов // Общество: философия, история, культура. 2016. № 2. С. 27–29.

14. **Голиков Н.А.** Дети-инвалиды: инвалидизация, интеграция, инклюзия // Теория и практика общественного развития. 2015. № 3. С. 16–19.

15. **Минигалиева М.Р.** Практическая подготовка психосоциального работника. Ростов на/Д: Феникс, 2008. 508 с.

16. **Шевырева Е.Г., Карпенко А.О., Архипова А.Ю.** На рубеже веков: инклюзия через всю жизнь // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2016. № 48. С. 50–55.

17. **Федеральный** Закон от 29.12.2012 N273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» (принят ГД ФС РФ 21.12.2012). М.: ГД РФ, 2012. 404 с.

18. **Giangreco M.F., & Putnam J.W.** Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments // *Critical issues in the lives of people with severe disabilities* / L.H. Meyer, C.A. Peck, & L. Brown (Eds.). Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co, 1991. P. 245–270.

19. **Johnsen B.H.** A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice Innovation and Research // Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies. Oslo: Cappelen Damm Akademisk, 2014. S. 133–181.

20. **Johnsen B.H.** Internasjonale prinsipper henimot inkluderende praksiser i skolen. Danmark: Cursiv publisher: Institut for Didaktik, Danmarks Pжdagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DK. S. 29–52.

21. **Rimmerman A.** Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives. Cambridge, Cambridge University, 2014. 182 p.

22. **Sailor W., Gee K., & Karasoff P.** Full inclusion and school restructuring // *Instruction of students with severe disabilities* / M.E. Snell (Ed.). New York: Charles Merril, 1993. P. 1–30.

23. **Богомолова Е.А., Подольская И.А., Спиженкова М.А.** Инклюзивное образование: особенности отношения учителей к инновации // Образование в условиях модернизационных процессов современного общества: материалы Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием, посвященная 20-летию факультета психологии КГУ им. К.Э. Циолковского. Калуга: КГУ им. К.Э. Циолковского, 2013. С. 247–252.

24. **Ибрашим Л., Панаитова С.** Первые шаги на пути к инклюзии: метод. пособие для учителей. Комрат: Агентство междунар. развития США (USAID), Консолидация гражд. общ-ва в Молдове (MCSSP), 2011. 116 с.

25. **Befring E.** Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forsteelsesmeter og nye perspektiver // Spesialpedagogikk / I Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelens Forlag as., 2012. S. 33–57.

26. **Forest M., & Lusthaus E.** Everyone belongs with MM'S action planning system // Teaching Exceptional Children. 1990. Vol. 22. P. 32–35.

27. **Hayes J., Cara A.** Evaluarea la mijloc de termen a rezultatelor proiectului Dezvoltarea şi promovarea educaţiei inclusive. Chişinău, Lumos Foundation Moldova, 2013. 120 p.

28. **Спиженкова М.А.** Особенности отношения педагогов дошкольного образования к инклюзии // Социально-психологическое сопровождение инклюзивного образования: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015.

29. **Befring E.** Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. 2015.

30. **Афонькина Ю.А.** Социальная инклюзия лиц с инвалидностью и проблема человеческого достоинства [Электронный ресурс] // Современные исследования социальных проблем (электронный научный журнал). 2015. № 11(55). С. 149–162.– URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-inklyuziya-lits-s-invalidnostyu-i-problema-chelovecheskogo-dostoinstva (дата обращения: 27.07.2017).

31. **Малофеев Н.Н.** Похвальное слово инклюзии или речь в защиту самого себя // Дефектология. 2011. № 4. С. 3–10.

32. **Ореховская Н.А.** Инклюзия – путь к толерантности и равным возможностям // Человек. Общество. Инклюзия. 2015. № 4(24). С. 38–41.

33. **Reindal S.M. & Hausstätter, R.S.** Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter. Kristiansand, Lillehammer: Ншyskoleforlaget, 2010. P. 3–87.

34. **Reindal S.M.** Spesialpedagogikk: Etiske problemstillinger og teorier // Spesialpedagogikk / Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk, 2012. S. 92–106.

35. **Stubbins J.** The politics of disability // Attitudes toward persons with disabilities / Ed.H. Yuker. N.Y.: Springer, 1988. 480 p.

36. **Utenfor** regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv / E. Simonsen, B.H. Johnsen (red.). Oslo: Unipub forlag, 2007. 278 s.

37. **Winzer M.A.** From Integration to Inclusion. A History of Education in the 20th Century. Washington: Gallaudet University, 2009. 305 p.

REFERENCES

1. **Andronnikova O.O.** [Educational integration and inclusion: theoretical foundations and prospects]. *Bulletin of pedagogical innovations*, 2014, no. 1(33), pp. 58–67. (In Russian)

2. **Samorodov V.I.** [Ontology of the disease, or through the dark glasses of being]. Philosophical-cultural and social approach to the problem of the exceptional child: Collection of scientific works. Murmansk: MGPI Publ., 2001, vol. II, pp. 5–12. (In Russian)

3. **Silver H.** [Social exclusion and social solidarity: three paradigms]. *International. Labour Review*. 1994, no. 133 (5–6), pp. 531–578.

4. **Solovey R.** [Inclusive education methodological guide for institutions of General primary and secondary education]. Kishinev: Keystone Moldova Publ., 2014, 157 pp. (In Russian)

5. **Shemanov A.Yu., Popova N.T.** [Inclusion in cultural perspective]. *Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 74–82. (In Russian)

6. **Shipitsina L.M.** [Psychological problems of integration of children with disabilities]. The implementation of the state policy in the interests of children with disabilities: Materials of all-Russian scientific-practical. conf. (Kislovodsk, 21–23 April 2010 year). Stavropol': SGU Publ., 2010, pp. 69–71. (In Russian)

7. **Alekhina S.V.** [Principles of inclusion in the context of changes of educational practice]. *Psychological science and education*, 2014, no. 1, pp. 5–16. (In Russian)

8. **Arpent'eva M.R., Bogomolova E.A.** [Psychosocial support of persons with special needs and their families: a monograph in the form of essays]. The professional library of a social worker. Moscow: Social services Publ., 2016, no. 12, 256 pp. (In Russian)

9. **Daniels H.** [Exclusion from school and its consequences]. *Psychological science and education*, 2011, no. 1, pp. 38–50.

10. **Solovei R.** [Educaţie incluzivă]. Chişinău: Keystone Publ., 2013, 155 pp.

11. [**The analysis** of world practice of successful implementation of inclusive approach in education on methodological and scientific and methodological support of inclusive education.]. Astana: NAO I. Altynsarina Publ., 2015, 160 pp. (In Russian)

12. **Astoyants M.S., Rossikhina I.G.** [Social inclusion: an attempt of conceptualization and operation-alization of concepts]. News of southern Federal University. *Pedagogical science*, 2009, no. 12, pp. 51–58. (In Russian)

13. **Borovikova I.V.** [Norm-centrism, social integration and social inclusion of persons with disabilities]. *Society: philosophy, history, culture*, 2016, no. 2, pp. 27–29. (In Russian)

14. **Golikov N.A.** [Children with disabilities: disability, integration, inclusion]. *Theory and practice of social development*, 2015, no. 3, pp. 16–19. (In Russian)

15. **Minigalieva M.R.** [Practical training psychosocial worker]. Rostov na Donu: Feniks Publ., 2008. 508 pp. (In Russian)

16. **Shevyreva E.G., Karpenko A.O., Arkhipova A.Yu.** [At the turn of the century: inclusion through life]. *Psychology and pedagogy: methods and problems of practical application*, 2016, no. 48, pp. 50–55. (In Russian)

17. [**Federal** Law No. 273-FZ of December 29, 2012 «On Education in the Russian Federation» (adopted by the State Duma of the Russian Federation on December 21, 2012). Moscow: State Duma of the Russian Federation Publ., 2012, 404 pp. (In Russian)

18. **Giangreco M.F., Putnam J.W.** [Supporting the education of students with severe disabilities in regular education environments]. L.H. Meyer, C.A. Peck, L. Brown (Eds.). Critical issues in the lives of people with severe disabilities. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co Publ., 1991, pp. 245–270.

19. **Johnsen B.H.** [A Curricular Approach to Inclusive Education. Some Thoughts concerning Practice Innovation and Research]. Theory and Methodology in International Comparative Classroom Studies. B.H. Johnsen (ed.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk Publ., 2014, pp. 133–181.

20. **Johnsen B.H.** [Internasjonale prinsipper henimot inkluderende praksiser i skolen]. Danmark: Cursiv publisher: Institut for Didaktik, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet, DK Publ., 2014, pp. 29–52.

21. **Rimmerman A.** [Social Inclusion of People with Disabilities. National and International Perspectives]. Cambridge, Cambridge University Publ., 2014, 182 pp.

22. **Sailor W., Gee K., Karasoff P.** [Full inclusion and school restructuring]. M.E. Snell (Ed.), Instruction of students with severe disabilities. New York: Charles Merril Publ., 1993, pp. 1–30.

23. **Bogomolova E.A., Podol'skaya I.A., Spizhenkova M.A.** [Inclusive education: the peculiarities of teachers' attitude towards innovation]. Education in the conditions of modernization processes of modern society: All-Russian scientific-practical conference with international participation, devoted to the 20th anniversary of the Faculty of Psychology of Tsiolkovsky Kaluga State University]. Kaluga: K.E. Tsiolkovskiy KSU Publ., 2013, pp. 247–252. (In Russian)

24. **Ibrashim L., Panaitova S.** [The First steps on the path to inclusion and Methodological manual for teachers]. Komrat: Agency for International Development (USAID), the Consolidation of Civil Society in Moldova (MCSSP) Publ., 2011, 116 pp. (In Russian)

25. **Befring E.** [Spesialpedagogikk: historisk framvekst, ansvarsoppgaver, forsteelsesmeter og nye perspektiver]. Spesialpedagogikk. I Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelens Forlag as Publ., 2012, pp. 33–57.

26. **Forest M., Lusthaus E.** [Everyone belongs with MM'S action planning system]. *Teaching Exceptional Children*, 1990, no. 22, pp. 32–35.

27. **Hayes J., Cara A.** [Evaluarea la mijloc de termen a rezultatelor proiectului Dezvoltarea şi promovarea educaţiei inclusive]. Chişinău: Lumos Foundation Moldova Publ., 2013, 120 pp.

28. **Spizhenkova M.A.** [The peculiarities of pre-school teachers' attitude towards inclusion]. Socio-psychological support of inclusive education: The digest of articles on the results of the Interna-tional Scientific and Practical Conference. Orekhovo-Zuyevo: MGOGI Publ., 2015. (In Russian)

29. **Befring E.** [Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk Publ., 2015.

30. **Afon'kina Yu.A.** [Social inclusion of persons with disabilities and the issue of human dignity]. *Modern research of social problems* (electronic scientific journal). 2015, vol. 11 (55), pp. 149–162. Available at: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-inklyuziya-lits-s-invalidnostyu-i-problema-chelovecheskogo-dostoinstva (accessed 27.07.2017) (In Russian)

31. **Malofeev N.N.** [Eulogy of inclusion or speech in defense of himself]. *Defectology*, 2011, no. 4, pp. 3–10. (In Russian)

32. **Orekhovskaya N.A.** [Inclusion the path to tolerance and equal opportunity]. *People. Society. Inclusion*, 2015, no. 4(24), pp. 38–41. (In Russian)

33. **Reindal S.M., Hausstätter R.S.** (Eds.). [Spesialpedagogikk og etikk: kollektivt ansvar og individuelle rettigheter]. Kristiansand, Lillehammer: Høyskoleforlaget Publ., 2010, pp. 3–87.

34. **Reindal S.M.** [Spesialpedagogikk: Etiske problemstillinger og teorier]. Spesialpedagogikk. Befring, E. & Tangen, R. (red.). Oslo: Cappelen Akademisk Publ., 2012, pp. 92–106.

35. **Stubbins J.** The politics of disability. Attitudes toward persons with disabilities. Ed. H. Yuker. N.Y.: Springer Publ., 1988, 480 pp.

36. [**Utenfor** regelen. Spesialpedagogikk i historisk perspektiv]. E. Simonsen, B.H. Johnsen (red.). Oslo: Unipub forlag Publ., 2007, 278 pp.

37. **Winzer M.A.** [From Integration to Inclusion. A History of Education in the 20th Century]. Washington: Gallaudet University Publ., 2009, 305 pp.

Сведения об авторах

Богомолова Елена Анатольевна –кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. (248023, г. Калуга, Россия, ул. Степана Разина, д. 26, e-mail: alex_bogomolov@mail.ru)

Арпентьева Мариям Равильевна – доктор психологических наук, доцент, профессор, старший научный сотрудник кафедры психологии развития и образования, Калужский государственный университет им. К. Э. Циолковского. (248023, г. Калуга, Россия, ул. Степана Разина, д. 22/48, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Принята редакцией 04.10.2017

Information about authors

Elena A. Bogomolova – Candidate of Psychology, Associate Professor at the Chair of Psychology and Education at Tsiolkovsky Kaluga State University. (248023, Kaluga, Russia, 26 Razina Str., e-mail: alex_bogomolov@mail.ru)

Mariam R. Arpentieva – Doctor of Psychological Sc., Associate Professor, Professor, Senior Research Fellow at the Chair Psychology and Education at Tsiolkovskiy Kaluga State University. (22/48 Razina str., 248023, Kaluga, Russia, e-mail: mariam_rav@mail.ru)

Received October 4, 2017

МАТЕРИАЛЫ ДЛЯ ДИССКУСИОННОЙ ПЛОЩАДКИ

MATERIALS FOR DISCUSSION

Мнение **Т.А. Арташкиной**
доктор философских наук,
кандидат педагогических наук,
профессор кафедры культурологии
и искусствоведения, Владивосток

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

В названии темы конференции и в формулировке проблемы, выносимой на обсуждение, присутствуют две категории: «образование» и «управление».

Категория «образование» может обозначать социально-культурный институт, процесс обучения в образовательных учреждениях, а также образование/воспитание отдельного конкретного индивида. Кроме того, можно (и даже нужно) выделить в самостоятельный блок систему целей образования, так как при грамотном задании такой системы в ее структуру обязательно включаются цели функционирования/развития института образования, цели обучения (в образовательных учреждениях всех уровней), цели образования/воспитания индивида. Категория управления относится к каждому из четырех названных компонент, но в каждом конкретном случае процесс управления будет осуществляться различными средствами. Таким образом, выстраивается некая вполне определенная модель управления образованием. А потому возникает **вопрос:** на обсуждение конференции вынесены проблемы управления всеми четырьмя компонентами или же речь идет о какой-то конкретной компоненте, например, о социокультурном институте образования?

Российское образование уже давно шагнуло в XXI век. И теперь всем ясно, что никогда не вернуться к советской системе образования и советским методам управления ею, хотя отдельные элементы советской системы образования сохранились до сих пор. Органы управления отечественным образованием в лице Министерства образования и науки Российской Федерации, а также определенная часть преподавательского корпуса ориентированы на западную, в частности, американскую, модель управления образованием. Однако при этом забывается, что западная/американская модель управления складывалась в принципиально иных исторических условиях, а потому адекватно отвечает тем условиям. Впрочем, как и советская модель управления отечественным образованием, адекватно отвечающая советской общественной системе и советскому государству. Активное использование в других исторически сложившихся условиях и в другой культуре рожденной в иных исторических условиях или в иной культуре модели управления образованием, эклектически связанной с остатками советской модели управления, является **одной из причин** неэффективного управления отечественным образованием. Назрела настоятельная необходимость создания своей, российской модели управления образованием, эффективно и адекватно отвечающей современным условиям.

Заметим, что категория управления социокультурным институтом образования также неоднозначна и включает как минимум два самострельных процесса управления: управление образовательными учреждениями (в самом широком смысле слова[1]) и управление образовательным процессом, протекающим в этих учреждениях. Оба процесса также осуществляются различными

[1] См. пункт 1 статьи 10 Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 29.07.2017) «Об образовании в Российской Федерации».

средствами. Понятие «менеджмент образования» наиболее адекватно соответствует процессу управления образовательными учреждениями, так как в наиболее общем виде понятие «менеджмент» означает управление, максимальное и эффективное использование и контроль социальных или экономических систем в условиях рыночной экономики.

Управление образовательным процессом по-другому именуется «педагогическим управлением», основные принципы и технологию которого в России / СССР всегда разрабатывала педагогическая наука. Рассогласование целей, задач и принципов управления образовательными учреждениями (менеджмента образования) и образовательным процессом («педагогического управления») являются **другой причиной** неэффективного управления образованием, непосредственно приводящего к кризису управления, протекающему в различных формах, с которыми очень хорошо знакомы рядовые преподаватели.

Любой менеджмент, и менеджмент образования в том числе, предполагает управление ресурсами. К ресурсам института образования следует отнести учащихся; преподавателей; оборудование, информационные базы данных и информационные ресурсы для организации учебного процесса; современные информационные технологии, которые в настоящее время широко используются не только в управлении, но и в учебном процессе. Главными, наиболее важными элементами в этом ряду являются учащиеся и преподаватели. **Одной из причин** неэффективного управления **высшим образованием** служит конфликт интересов государства и индивида (учащегося, абитуриента, выпускника вуза, преподавателей).

Конфликт интересов индивида (абитуриента, студента, выпускника вуза) и государства возникает тогда, когда в выборе профессии будущие студенты руководствуются соображениями престижа, отражающего иерархию профессий, сложившуюся в прошлом и не соответствующую новым потребностям развивающейся экономики в квалифицированных кадрах. Такой конфликт интересов индивида и государства не является порождением только современной эпохи, он наблюдался и в годы советской власти[2]. Но советское государство стремилось этот конфликт ликвидировать с помощью присущих ему директивных средств. Как утверждает Н. Д. Сорокина, конфликт интересов индивида и государства может перерасти в кризис образования как результат противоречия между целями развития общества и соображениями престижа и структурой доходов отдельных индивидов. Именно эта ситуация очень отчетливо наблюдалась в 1990-е гг. и не ликвидирована до сих пор. Латентная форма ее протекания способна провоцировать (и провоцирует) конфликт интересов преподавателей и государства, что является одной из форм неэффективного управления образованием.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

Наиболее слабым звеном в описанной выше модели управления образованием по-прежнему остаются цели образования. До настоящего времени сохраняется деформация рынка образовательных услуг, при которой наблюдается дисбаланс между спросом и предложением на рынке труда. Другой формой деформации рынка образовательных услуг служит избыточное предложение высшими учебными заведениями своих образовательных услуг.

В советские годы цели функционирования и развития института образования непосредственно задавались государством. Исходя из этого в педагогике определялись цели обучения и воспитания, отдельно в педагогике высшей школы для профессионального образования решались общая и вытекающая из нее частная проблемы целеполагания.

Еще в начале 1980-х гг. появились первые признаки приближающегося кризиса отечественного образования. В 1990-е гг. кризис не просто кардинально усилился, наступила его новая фаза. Позже пришло понимание того, что эта форма кризиса является частью глобального кризиса культуры и образования. «Кризис образования, который переживает мировое сообщество,– это не кризис профессиональной деятельности, а кризис концепции,– заявляет… американский педагог Рокман (Rockman) на конференции, посвященной проблемам стратегии образования (1990)», – писала в 2000 г. Е. С. Полат[3]. Тезис о кризисе концепции образования остается актуальным и в настоящее время.

---

[2] Подр. см.: *Сорокина Н.Д.* Образование в современном мире (социологический анализ): монография. – М.: Экономика и финансы, 2004. – 224 с.

[3] *Полат Е.С.* Основные тенденции развития систем образования в мире [Электронный ресурс] / Библиотека учебной и научной литературы. – URL: http://sbiblio.com/BIBLIO/archive/polat_otrsovm/ (дата обращения: 21.09.2017).

Анализ показал, что кризис образования, как глобальный, так и национальный, протекает по трем основным направлениям:

- кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящей к разрыву образования и культуры;
- кризис компетентности современных людей и специалистов, приводящий к отставанию способности человека справляться с изменениями в окружающем его мире, зависящем от темпов этих изменений;
- кризис предметности образования, его целей и установок, выражающийся в несоответствии содержания, форм и методов обучения, характерных для современной системы образования, насущным и неукоснительным требованиям, вызванным новыми технологиями[4].

Усиление кризиса образования детерминировало объективную необходимость модернизации отечественной образовательной системы. Все 2000-е гг. усилия Министерства образования и педагогической общественности России были направлены на выведение отечественного образования из кризиса. Сейчас уже ясно, что основные усилия Министерства по выведению из кризиса отечественного образования были и остаются в русле третьего направления.

Система требований общества к институту образования называется в литературе социальным заказом на институт образования. В свою очередь система требований общества к выпускнику высшей школы называется социальным заказом на специалиста. Оба социальных заказа (на институт образования и на выпускника высшей школы) относятся к инфраструктуре образования: выражая определенные потребности общества, они позволяют путем дальнейшей своей детализации переходить от социальных потребностей к компонентам и механизмам, непосредственно обеспечивающим образовательный процесс.

В системе высшего образования социальный заказ на специалистов с высшим образованием подчиняется трем закономерностям[5], которые непосредственно регулируют систему целей высшего образования:

- **закону перемены центра тяжести в структуре социального заказа:** в определенные интервалы времени общество предъявляет повышенные требования либо к профессиональной подготовке специалистов, либо к их личности;
- **закону смены содержания социального заказа:** в периоды социальных конфликтов или социальных изменений (бифуркаций) в обществе повышаются требования к личности, в периоды поступательного развития общества повышаются требования к профессиональной подготовке специалистов;
- **закону смены границ социального заказа:** границы смены центра тяжести в структуре социального заказа, как правило, совпадают с границами социальных конфликтов (не обязательно заканчивающихся революцией) или социальных изменений в обществе (границами бифуркаций).

Деформация рынка образовательных услуг, сопровождающаяся дисбалансом между спросом и предложением на рынке труда или избыточным предложением высшими учебными заведениями своих образовательных услуг, говорит о том, что в настоящее время в российском обществе усиливаются требования к профессиональной подготовке специалистов.

Мы проследили действие описанных законов в отечественном образовании на протяжении XX–XXI вв. События на Украине, начиная с государственного переворота 2014 г., полностью подтвердили действие этих законов в части повышения требований к личности. С одной стороны, это означает, что, видимо, эти законы носят более универсальный характер. Но с другой стороны, эти

---

[4] См.: *Арташкина Т.А.* Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2006. – С. 58–81; *Арташкина Т.А.* Проблема целеполагания в системе деятельности высшей школы: Социально-философский анализ. – LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2011. – С. 25–50; *Арташкина Т.А.* Образование в контексте культуры: Социокультурный механизм взаимодействия. – Palmarium Academic Publishing, Germany, 2012. – С. 113–125.

[5] См.: *Арташкина Т.А.* Генезис и структура целеполагания в системе деятельности высшей школы. – Владивосток: Изд-во Дальневост. ун-та, 2006. – С. 336–358; *Арташкина Т. А.* Проблема целеполагания в системе деятельности высшей школы: Социально-философский анализ. – LAP LAMBERT Academic Publishing, Germany, 2011. – С. 175–252; *Арташкина Т.А.* Образование в контексте культуры: Социокультурный механизм взаимодействия. – Palmarium Academic Publishing, Germany, 2012. – С. 279–314.

же события также продемонстрировали, что кризис в духовной сфере как потеря ценностной ориентации, приводящей к разрыву образования и культуры, может протекать в крайних своих формах.

Многовековое существование человека в локальном информационном пространстве позволило выработать достаточно эффективные нормы и правила поведения в нем людей, создать действенные административные, правовые и этические механизмы, регулирующие взаимодействие всех элементов общества в этом пространстве. Такое взаимодействие опиралось на исторически сложившуюся и подкрепленную историческим опытом систему табу. Но аналогичной системы табу в современном обществе и в современном информационном пространстве, ставшем благодаря информационной революции глобальным, просто не существует. Условия, блокирующие процесс формирования и трансляции будущим поколениям системы духовных и культурных ценностей, базовых для формирования личности, оказались слишком велики[6]. Действительно эффективная система сохранения личности в информационном пространстве требует не только системы табу, но и формирования нового типа мировоззрения, не разрушающего ни духовных, ни телесных основ личности.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

Если речь идет об управлении отечественным образованием в целом, включающим управление целями образования, институтом образования, процессом обучения в образовательных учреждениях и образованием отдельных индивидов, то ответить однозначно на поставленный вопрос в настоящее время невозможно.

Резкая смена в 1990-е гг. политической ситуации в стране отразилась и на образовательной системе. Напомним, что в 1950-х гг. система советского образования находилась на 1–3 месте в мире. Кроме того, в 1950–1960-е гг. в Советском Союзе в сферу образования были втянуты, помимо института образования, и другие социальные институты: экономики, культуры, средства массовой информации и проч. В 1990-е гг., после перехода к рыночным отношениям и развала Советского Союза социокультурные связи между институтом образования и другими социальными институтами были полностью разрушены, и задачи воспитания молодого поколения и подготовки профессиональных кадров для страны были полностью возложены только на Министерство образования, которое, по сути, оказалось в изоляции. Одной из больших заслуг Министерства образования и педагогической общественности тех лет следует признать тот факт, что отечественная система образования не была приватизирована.

Министерство образования и науки современной России не ставило и не ставит задачу достижения уровня отечественного образования советского периода. Нельзя сказать, что антикризисная деятельность Министерства завершена, отдельные признаки кризиса в отечественном образовании все еще отчетливо просматриваются. Например, задачи воспитания молодого поколения начали ставиться относительно недавно[7], по-прежнему велик разброс в материальной оснащенности учебных учреждений, в профессиональной квалификации преподавательских кадров, в качестве подготовки выпускников учебных заведений всех уровней, в условиях и организации труда образовательных учреждений. В последнее десятилетие Правительство и Министерство образования и науки Российской Федерации избрали своей стратегией в области отечественного образования локальные действия и точечное финансирование.

В системе среднего образования существует неравенство условий образовательной деятельности и разброс качества образования, которые принципиально нельзя назвать конкуренцией. Так, школы Москвы отличаются от школ за Уральским хребтом, а элитные школы существенно/принципиально отличаются от школ сельской местности. Это означает, что на государственном уровне по-прежнему существует проблема управления общим средним образованием.

---

[6] Подр. см.: *Арташкина Т.А.* Проблема сохранения личности в информационном обществе как педагогическая проблема // Философия образования. – 2013. – № 3. – С. 133–143.

[7] *Кутузова Т.В., Арташкина Т.А.* Проблема воспитания подрастающего поколения в современных условиях // Вестник Института им. Россинского: ежегодный науч. и инф. журнал. Материалы международной очно-заочной научно-практической конференции с 7–14 апреля 2011 г. «Современные проблемы обучения, воспитания и развития личности в условиях среднего, среднего профессионального и высшего профессионального образования», Краснодар, 7–14 апреля 2011 г. – Краснодар: Изд-во Ин-та им. Россинского, 2011. – Вып. 30. 2(5). – С. 47–51.

В системе высшей школы Министерство образования и науки Российской Федерации ориентирует вузы на повышение своего рейтинга. Рейтинги вузов могут быть разными: региональными российскими, Министерства образования и науки Российской Федерации, региональными международными (например, рейтинг Ассоциации университетов Азиатско-Тихоокеанского региона – APRU), стран-участниц политических союзов (например, рейтинг вузов стран БРИКС), рейтинг ведущих университетов мира и т.д.

В настоящее время рейтинг лучших университетов мира ежегодно рассчитывается по методике британского издания Times Higher Education (THE) при участии информационной группы Thomson Reuters и считается одним из наиболее влиятельных глобальных рейтингов университетов. Рейтинг Times Higher Education (THE) был разработан в 2010 г. и сменил рейтинг World University Rankings, который выпускался Times Higher Education совместно с компанией Quacquarelli Symonds с 2004 г. Начиная с 2010 г., компания Quacquarelli Symonds составляет рейтинг лучших университетов мира под названием QS World University Rankings, который также считается одним из ведущих в этой области[8].

Рейтинг в Times Higher Education (THE) рассчитывается на основании результатов комбинации статистического анализа деятельности университетов, аудированных данных, а также результатов ежегодного глобального экспертного опроса представителей международного академического сообщества и работодателей. Анализ деятельности учебных заведений осуществляется по 13 показателям, основными из которых являются международная студенческая и преподавательская мобильность, количество международных стипендиальных программ, уровень научных исследований, вклад в инновации, цитируемость научных работ, уровень образовательных услуг и т.д.[9] Хорошо известно, что первые позиции в международных рейтингах обычно занимают американские и британские вузы. Участие российских вузов в международных рейтингах не решает проблемы повышения конкурентоспособности отечественного образования[10].

Не все представители отечественной педагогической общественности рассматривают международный рейтинг в качестве обязательного критерия конкурентоспособности отечественного образования. Например, ректор Московского государственного университета (МГУ) им. М. В. Ломоносова Виктор Садовничий призывает не преувеличивать значение мировых образовательных рейтингов. Он считает, что надо не только сотрудничать с их создателями, но и создать свой рейтинг мировых вузов, который должен быть независимым и учитывать наш менталитет[11] (публикация от 30 марта 2012 г.).

В настоящее время успешно решается задача создания собственного рейтинга отечественных вузов. Уже шестой год российское Рейтинговое агентство RAEX (Эксперт РА) при поддержке фонда Олега Дерипаска «Вольное дело» составляет ежегодные рейтинги вузов России. Агентство является первой в России и четвертой в мире организацией, чьи рейтинги вузов успешно прошли международный аудит IREG Observatory.

В 2016 г. при подготовке пятого ежегодного рейтинга вузов России использовались статистические показатели, а также результаты опросов среди 28 тыс. респондентов: работодателей, представителей академических и научных кругов, студентов и выпускников[12]. В 2017 г. при подготовке шестого ежегодного рейтинга вузов России использовались статистические показатели, а также результаты опросов среди 30 тыс. респондентов[13]. Составители рейтинга отмечают: наибольшего прогресса российские вузы достигли в области научных публикаций, индексируемых в зарубежных наукометрических базах: за год количество публикаций на сотрудника увеличилось на 44%,

---

[8] Times Higher Education: Рейтинг лучших университетов мира 2016–2017 [Электронный ресурс] / Гуманитарные технологии: Аналитический портал. – URL: http://gtmarket.ru/news/2016/09/22/7303 (дата обращения: 23.09.2017).

[9] Там же.

[10] Подр. см.: *Арташкина Т.А.* Проблема конкурентоспособности отечественного образования в контексте глобализации // Профессиональное образование в современном мире. – 2017. – Т. 7, № 1. – С. 755–765.

[11] Ректор МГУ призвал не преувеличивать значение мировых рейтингов вузов [Электронный ресурс] / РИА НОВОСТИ. – URL: https://ria.ru/education/20120330/610057351.html (дата обращения: 21.09.2017).

[12] Рейтинги вузов 2016 [Электронный ресурс] / Рейтинговое агентство Эксперт РА. – URL: http://raexpert.ru/rankings/vuz/vuz_2016 (дата обращения: 23.09.2017).

[13] Рейтинг лучших вузов России – 2017 [Электронный ресурс] / Рейтинговое агентство Эксперт РА. – URL: http://raexpert.ru/project/vuz_rating/2017/ranking (дата обращения: 23.09.2017).

а количество цитирований на сотрудника – на 66%. В тройку лидеров в 2017 г. вошли МГУ им. М.В. Ломоносова, МФТИ и НИЯУ МИФИ. Победители рейтинга стабильно входят в число лучших вузов по условиям для получения качественного образования и востребованности выпускников работодателями. При этом МГУ, МФТИ и МИФИ второй год подряд демонстрируют наивысший уровень научно-исследовательской деятельности среди всех российских вузов[14].

Как видим, рейтинг российских вузов стал определенным механизмом управления развитием системы высшего образования в России. Этот механизм соответствует политике Министерства образования и науки, основанной на стратегии локальных действий / принимаемых Министерством решений и точечного финансирования. Но этот механизм управления принципиально неприменим к системе общего среднего образования.

В своей дипломной работе, посвященной анализу материалов самопрезентаций университетов, входящих в APRU – Ассоциацию университетов Азиатско-Тихоокеанского региона[15], Ю.А. Коротаева проанализировала специфику самопрезентаций классических университетов стран АТР в глобальном информационном пространстве стран этого региона.

В настоящее время в APRU входят 45 ведущих исследовательских университетов из США, Канады, Мексики, Чили, Австралии, Новой Зеландии, Сингапура, Индонезии, Малайзии, Филиппин, Таиланда, Республики Корея, Японии, Китая, Китайской Республики Тайвань. Российскую Федерацию в этом сообществе представляет Дальневосточный федеральный университет (г. Владивосток). Ю.А. Коротаева отмечает, что самопрезентации классических университетов стран АТР в интернет-пространстве направлены на формирование собственного имиджа для местного, регионального и мирового сообществ. Узнаваемость университетов обеспечивается путем формирования центров превосходства в областях научно-технологических прорывов, концентрацией в этих направлениях ученых-лидеров и вовлеченностью научных коллективов в крупные международные проекты. Акцент делается на том, что эти особенности самопрезентации университетов способствуют формированию культурного и образовательного пространства[16].

Отметим важность вывода Ю.А. Коротаевой о формировании не только образовательного, но и культурного пространства. Исследование Ю.А. Коротаевой показало, что все университеты APRU гордятся своими выпускниками. При этом параметры культурного пространства университетов стран АТР, кроме общих признаков (опора на историю университета, наличие и описание библиотек, музеев, парков и т.д.), имеют различия.

Так, одной из основных особенностей самопрезентаций университетов Северной Америки и Австралии служит акцент на заслуги университетов в прошлом и настоящем в культурном развитии своего региона и особенно всего мира. Каждый из этих университетов видит свою миссию в решении глобальных проблем современности, что позволит спасти человечество от многих бед. Именно поэтому в самопрезентациях показано, что университеты уделяют особое внимание новым направлениям и технологиям в образовании, специально подчеркивают, куда направляются основные материальные вложения, обеспечивающие высокий уровень подготовки студентов[17]. Ю.А. Коротаева отмечает, что «сформированное университетами культурное сообщество, гибко реагирующее на забросы бизнеса, государственного, регионального и международного развития, помогает университетам в достижении поставленных целей»[18]. Университеты Австралии и Северной Америки видят свое развитие в будущем как научно-исследовательских университетов мирового значения, которые специализируются на открытиях в различных областях.

В самопрезентациях университетов Восточной Азии делается акцент на развитии национальной культуры и на культурном развитии своего региона. «Самопрезентации университетов Восточной Азии направлены, прежде всего, на демонстрацию высоких достижений своей национальной

[14] Рейтинг лучших вузов России – 2017 [Электронный ресурс] / Рейтинговое агентство Эксперт РА. – URL: http://raexpert.ru/project/vuz_rating/2017/ranking (дата обращения: 23.09.2017).

[15] *Коротаева Ю.А.* Самопрезентация классических университетов стран АТР в Интернет-пространстве (по материалам англоязычных страниц официальных сайтов университетов APRU): Выпускная квалификационная работа по образовательной программе подготовки специалистов по специальности 031401.65 «Культурология» / науч. руководитель Т.А. Арташкина; Дальневост. федерал. ун-т. – Владивосток, 2017. – 117 с.

[16] Там же. С. 63.

[17] Там же.С. 79–80.

[18] Там же.С. 80.

культуры, роли лидеров своих стран в развитии Азиатско-Тихоокеанского региона, на демонстрацию своей значимости в развитии культуры и науки стран АТР»[19]. В самопрезентациях этих университетов репрезентируются свои культурные традиции и бережное отношение к культуре других народов. По мнению этих университетов, максимальное привлечение ученых всего мира в научно-исследовательские университетские центры должно обеспечить высокий образовательный уровень местного населения.

Как видим, культурно-образовательные задачи, решаемые университетами стран АТР, варьируются от глобальных до узко- региональных. Политика Министерства образования и науки Российской Федерации акцентируется на формировании образовательного пространства и, к сожалению, не акцентируется на формировании культурного пространства. Более того, до сих пор не выявлены отчетливые параметры культурного пространства, формируемого образовательной деятельностью высших учебных учреждений России.

[19] Там же. С. 97.

Мнение **В. Г. Иванова**
директор института
профессионального образования
и информационных технологий
БГПУ им. М. Акмуллы

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Руководящие кадры для системы профессионального образования, менеджмент в образовании – это также нерешенные задачи модернизации.

В свое время, будучи директором Департамента государственной политики в сфере подготовки рабочих кадров и ДПО Минобрнауки, Н. М. Золотарева утверждала, что количество руководителей и педагогических работников ПОО, которые должны пройти обучение по программам ДПО по вопросам подготовки кадров по наиболее перспективным и востребованным профессиям и специальностям СПО составит к 2020 году 70% (к общему количеству работающих), но на сегодняшний день процент прошедших обучение незначителен.

В связи с отсутствием квалифицированных менеджеров в образовании изменения, происходящие в профессиональных образовательных организациях, идут очень медленно. Сегодняшние руководители ПОО (не считая вузов) – это в основном экс-чиновники различного уровня, которых перевели для работы в образование.

Современный образовательный менеджмент – это инновационная теория и практика управления образованием в условиях его реформирования, основанного на инновационном мышлении и поведении субъектов управления и направленного на создание новой модели образования, ориентированной на жизненную карьеру человека в высокотехнологичном, конкурентном, открытом обществе.

Современный образовательный менеджмент – это междисциплинарная область знаний, в которой интегрированы продуктивные идеи, принципы, методы, подходы и механизмы, раскрывающие социальные, экономические, педагогические, юридические, психологические и акмеологические аспекты теории и практики управления инновационно-развивающимся образованием.

Можно утверждать, что современный образовательный менеджмент отстает от требования времени.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

Формирование политики и управления профессиональным образованием должно осуществляться в соответствии с общими целями образовательного процесса и с учетом будущих и уже сложившихся национальных и региональных социально-экономических требований, а не в угоду чиновникам от образования.

В развитии профессионального образования становится все более очевидной необходимость по-новому разграничить функции между разными субъектами управления – эта проблема так или иначе стоит во всех странах современного мира.

Каждый из субъектов управления; государство, регионы, работодатели, общественные организации – реализует свой интерес, анализ которого позволяет понять мотивацию их деятельности. С этим связан характер их функций в управлении образованием, доля его финансирования, степень влияния на содержание образования и объем полномочий.

Исходным положением такого анализа является признание необходимости участия государства и его органов в управлении образованием. Это обусловлено тем, что образовательная система выполняет часть социальных функций государства в интересах общества и каждого его члена.

Наиболее слабой стороной процесса управления образованием являются кадры.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

Как известно, образование сегодня является одним из способов решения важнейших проблем не только общества в целом, но и отдельных индивидов. Как и в любом государстве, в России характер системы образования определяется социально-экономическим и политическим строем,

а также культурно-историческими и национальными особенностями. Требования общества к образованию формулируются системой принципов государственной образовательной политики. Ее целью является создание для граждан благоприятных условий для реализации прав на образование, соответствующее потребностям экономики и гражданского общества.

К сильным сторонам политики в области образования надо отнести единство федерального образовательного и культурного пространства; защиту и развитие национальных, региональных культурных традиций и особенностей в многонациональном государстве; выделение приоритетных направлений в подготовке востребованных кадров; сохранение бесплатного профессионального образования.

Мнение **К. Г. Кязимова**
доктор пед. наук, профессор АТиСО,
лауреат премии Президента РФ
в области образования, Москва

Наиболее слабые места в процессе управления развития профессиональным образованием

Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»[1], Правительством РФ, федеральными органами, субъектами РФ разработаны и реализуются нормативные акты по проблемам совершенствования подготовки квалифицированных кадров, осуществляется компетентностный подход к подготовке кадров, внедряются профессиональные и государственные образовательные стандарты, формируется национальная система квалификаций и национальная рамка квалификаций.

Вместе с тем имеются недостатки в процессе управления развития профобразованием.

Вследствие слабого управления учреждениями профессионального образования (УПО) и недостатками взаимодействия органов образования с работодателями и службами по труду и занятости воспроизводство квалифицированных рабочих и специалистов сдерживается следующими проблемами общероссийского и региональных рынков труда.

1. *Дисбаланс между спросом и предложением рабочей силы на рынке труда.*

Подготовка специалистов и рабочих кадров по уровням НПО – СПО – ВО ведется в соотношении примерно 1:1:1, в то время как рабочих кадров требуется в 5 раз больше[2]. В результате сложился **острый дефицит инженерно-технических и рабочих кадров, который определяется не благоприятной тенденцией их воспроизводства.**

На федеральном портале Роструда «Работа в России» периодически регистрируется около 1, 5 млн вакантных рабочих мест, и более 60 процентов вакансий предназначено для соискателей рабочих профессий[3].

Необходим мониторинг и прогнозирование развития региональных рынков труда и занятости, определение потребностей экономики в работниках определенных профессий и квалификаций, обоснование объемов и структуры их подготовки в соответствующих УПО. Например, в США периодически разрабатывается прогноз потребности кадров на 10 лет по 700 профессиям и специальностям.

2. *Слабая связь УПО с региональными рынками труда*, вследствие чего многие выпускники УПО испытывает сложности с трудоустройством по полученной профессии. По данным Росстата, 80% выпускников УПО трудоустраиваются в первый год после окончания учебы, 9% не могут найти работу[4].

Анализ мониторинга трудоустройства молодых специалистов показал, что после трудоустройства только 48% выпускников вузов занимают должности, относящиеся к группе «Специалисты высшего уровня квалификации», 55% выпускников СПО занимают должности, относящиеся к группе «Специалисты среднего уровня квалификации». По данным Росстата, 80% выпускников УПО трудоустраиваются в первый год после окончания учебы, только 9% выпускников не могут найти подходящую работу[5].

Необходимо создание информационной системы, способной быстро и адекватно реагировать на состояние и прогнозные характеристики рынка труда, оказывать помощь молодежи в выборе профессии (специальности), своевременное открытие новых направлений подготовки кадров в УПО.

---

[1] Федеральным законом № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

[2] *Ткаченко Е. В.* К вопросу о проблемных аспектах размещения производительных сил на территории РФ: экономические, кадровые, социально-политические и демографические составляющие. Материалы заседания Меркурий-клуба «Центр и регионы РФ. Актуальные проблемы экономических взаимоотношений и пути их оптимизации». 19.05.2014 г.

[3] Информационный сайт Роструда «Работа в России». [Электронный ресурс]. – URL: https://trudvsem.ru/ (дата обращения: 20.09.2015).

[4] Исследования Росстата. Москва, 13 август 2012, «Прайм».

[5] Мониторинг трудоустройства выпускников. [Электронный ресурс]. – URL: http://rastudent.ru/articles/labour_market_survey/monitoring_trudoustroystva_vypusknikov(дата обращения:18.09.2015).

3.*Снижение качества профессионального образования*.

По данным академика Е. В. Ткаченко в стране не выдерживают конкуренциb на мировом рынке 62% выпускников, обучающихся по программам НПО, 55% выпускников, обучающихся по программам СПО, а 80% выпускников вузов в области инженерного образования имеют неудовлетворительное качество профессиональной подготовки[6].

По данным опроса Всероссийского центра изучения общественного мнения (ВЦИОМ), наиболее острыми проблемами современного высшего образования в РФ стали следующие факторы: высокая стоимость обучения; взятки и коррупция; низкое качество преподавания.

Рост численности вузов и неоправданно большое число выпускников влечет за собой не только положительные, но отрицательные последствия. Согласно закону РФ «Об образовании» концепция развития вузов является максимально самостоятельной, порой вне идеологий и административного влияния.

Необходимо совершенствование структуры начального, среднего профессионального образования и высшего образования, их ориентация на потребности экономики.

Выпускники УПО должны быть конкурентоспособны за счет фундаментального профессионального образования. Комплексная система воспроизводства рабочей силы должна предусматривать подготовку квалифицированных кадров в учреждениях профессионального образования, в системе внутрифирменного обучения персонала, в сфере профессиональной подготовки высвобождаемых работников и безработных граждан[7].

4. *Недостаточна роль работодателей в вопросах подготовки квалифицированных кадров.* До последнего времени затраты многих отечественных организаций на профессиональное обучение персонала находились в среднем на уровне 0,5–0,7% фонда оплаты труда, в то время как в развитых странах расходы фирм достигают 5–10% фонда оплаты труда[8].

Имеются недостатки и в использовании выпускников на предприятиях, многие выпускники УПО на предприятиях длительное время не повышают свою квалификацию, что тормозит их профессиональный и социальный рост.

Анализ показывает следующие недостатки организации внутрифирменного обучения персонала и выпускника УПО:

– слабая связь с учреждениями профессионального образования;

– быстрое устаревание производственного оборудования и учебно-методической литературы;

– отрыв содержания обучения от изменений технологических процессов, слабое использование инноваций в образовательном процессе;

– направленность обучения на решение текущих производственных задач без увязки со стратегией развития организации;

– недостаточная подготовленность преподавателей и инструкторов к внедрению новых образовательных технологий, форм и методов обучения.

Необходимо повышение роли работодателей в вопросах воспроизводства и профессионального роста молодых специалистов, разработки отраслевых и межотраслевых программ подготовки рабочих и специалистов.

5. *Устаревшая материально-техническая база многих УПО.*

Необходимо на законодательном уровне установить налоговые льготы работодателям, выделяющим УПО новое оборудование и технику.

6. *Недостаточное финансирование УПО.*

По совокупным расходам на одного учащегося в системе третичного образования (НПО и СПО) РФ находится на уровне развивающихся стран, входящих в ОЭСР: $8,1 тысяч по ППС в расчете на 1 студента приведенного контингента[9]. Однако в последние годы наблюдается снижение расходов на образование, если в 2011 г. на образование, здравоохранение, спорт было выделено 1,2 трлн руб., то в 2014 – 1 трлн рублей.

[6] *Ткаченко Е. В.* Профессиональное образование в России: проблемы развития //Ценности и смыслы. 2014, № 2(30). – С. 11–12

[7] *Кязимов К. Г.* Совершенствование воспроизводства квалифицированных рабочих для инновационной экономики // Труд и социальные отношения. – 2013. – № 10(112). – С. 4

[8] *Я.Кузьминов* Новости образования России, 28 октября 2011 г.

[9] *Горшков М. К., Шереги Ф. Э.* Молодежь РФ социологический портрет.– М., 2010.

При определении объемов финансировании УПО необходимо руководствоваться рейтинговыми оценками деятельности УПО на основе критериев качества подготовки выпускников.

7. *Имеются недостатки в организации профессиональной ориентации школьников и молодежи.* Анализ обращений в центры занятости показывает: у молодежи утрачивается ощущение ценности профессионального мастерства, отсутствует готовность овладеть рабочими профессиями. Молодежь ставит ценности труда на 14-е место в общей шкале жизненных приоритетов (по сравнению со 2–3 местами у молодого поколения в развитых странах). Необходимо развитие системы профессиональной ориентации школьников на освоение профессий и специальностей с учетом потребностей региональной экономики.

8. *Имеются сложности с организацией, проведением практик и стажировок студентов и выпускников.* Необходимо совершенствование практик и стажировок выпускников УПО с привлечением наставников из числа оплачиваемых работников организаций. Следует также решать вопросы механизма финансирования профессиональной подготовки и производственной практики студентов вузов и учащихся СПО на объектах предприятий.

9. *Развитие практики формирования государственного заказа на подготовку выпускников УПО всех уровней.* Американские исследователи обосновали, что перепроизводство юристов на 1% тормозит экономическое развитие США. Это в равной мере относится и к РФ. По данным отечественных специалистов, в результате недоиспользования потенциала молодежи страна теряет около 10–15% ВВП. Поэтому исключительно актуальной проблемой является финансирование УПО с учетом достижения оптимальных пропорций подготовки кадров по программам начального и среднего профессионального образования и высшего образования.

Мнение **Г.Г. Левкина, В.В. Семченко, Е.В. Сосновской**
кандидат ветеринарных наук, доцент,
Омский государственный университет
путей сообщения, Омск;
доктор медицинских наук, профессор,
Омский государственный аграрный университет
им. П.А. Столыпина, Омск

Основные проблемы развития системы менеджмента образования в России

Трансформация отечественной системы высшего образования в рамках Болонского соглашения до сих пор сопровождается изменениями организационного характера, которые порождают различные проблемы как на макроуровне (в целом система отечественного образования), так и на микроуровне – в образовательных организациях.

Система менеджмента образования услуг вуза является частью многоуровневой системы образования. При существующем стремлении органов государственной власти к выходу на международный уровень можно говорить о встраивании отдельных российских университетов в систему образовательных услуг с неограниченной аудиторией (особенно при использовании дистанционных образовательных технологий).

С точки зрения административного управления можно рассматривать следующие соотношения управляющих и управляемых систем и подсистем: макроуровень (уровень министерства образования и университеты); мезоуровень (руководящий состав образовательной организации и профессорско-преподавательский состав); микроуровень (преподаватели и студенты).

Для эффективного функционирования всей системы высшего образования в России необходимо постоянное взаимодействие между всеми уровнями и подуровнями управления. Наряду с позитивными изменениями, направленными на учет потребностей производства, отмечается вертикальная интегрированность и иерархичность системы образования. Такая система обладает инертностью и отсутствием горизонтальных связей между уровнями управления.

В то же время внешняя среда и общество в России уже претерпели значительные изменения в условиях рыночной экономики и открытости, поэтому архаические формы управления не отвечают запросам общества и отдельных потребителей образовательных услуг. Коммерческие организации, органы государственной власти, студенты все больше испытывают потребность в повышении качества образовательной услуги.

В связи с вышеизложенным одной из проблем в отечественном образовании является отсутствие постоянного взаимодействия между его уровнями. В качестве основного метода остается директивное планирование всех процессов без учета мнения нижестоящих участников, что приводит к принятию некомпетентных решений без учета разнообразия реальной практической деятельности.

По существу, многие замыслы являются формальными и не позволяют создать саморазвивающуюся адаптивную систему структуру, направленную на развитие инновационной экономики, основанную на менеджменте знаний.

Отсутствие обратной связи с конкретными исполнителями и потребителями образовательных услуг не позволяет учесть множества нюансов образовательной и учебной деятельности. Такая ситуация прослеживается не только в рамках отдельной образовательной организации, но и между образовательными организациями и министерством образования.

Таким образом, система образования в Российской Федерации находится на начальной ступени развития, при которой процессы дезинтеграции преобладают над процессами интеграции, а использование всего арсенала методов современного менеджмента еще не находит должного применения. Выбор эффективных подходов к организации процессов стратегического планирования между участниками системы образования позволит осуществлять эффективную координацию и интеграцию деятельности участников образовательного процесса на всех его этапах.

Мнение **С. В. Люхановой**
кандидат экономических наук,
доцент, Омск

Состояние образовательного менеджмента вузов России: сильные и слабые стороны

Термин «менеджмент» применительно к российским государственным учреждениям высшего образования не вполне оправдан. Причина того – в свойственном вузам вертикально ориентированном и строго регламентированном иерархическом управлении со стороны надсистемы. Менеджмент же предполагает горизонтальную систему связей и отношения партнерства и относительно равноправного взаимодействия сторон в организационной системе [1]. Отношения, свойственные менеджменту, реализуются на самом низовом уровне управления в вузах – на уровне управления учебными группами. Именно преподавательский состав в роли руководителя производственной практики или выпускной квалификационной работы, организатора обучения или инициатора подготовки учебно-методического материала для нового поколения стандартов устанавливает партнерские взаимоотношения с основным клиентом (студентом), работодателем, издательствами и всей административной надстройкой вуза. Вузы России сегодня вовлечены в рыночные экономические отношения, в которых существует конкуренция, идет борьба за первенство. Но регулирует эти отношения вовсе не потребитель – студент или его законные представители или профессиональные сообщества работодателей, а государственные органы управления в лице аккредитационных структур России. Таким образом, при отсутствии системных исследований структуры отраслей регионов и перспектив их развития, а также возрастного состава персонала уже существующих предприятий и временных тенденций его заменяемости Минобрнауки принимаются решения о закрытии отдельных направлений и укрупненных групп специальностей. Опора при принятии подобных решений на общие или среднестатистические по России данные, на мой взгляд, не может привести к хорошим результатам на местах. Ситуация роста требований к научной активности профессорско-преподавательского состава вузов, а также активизации профориентационной деятельности и огромный объем рутинной работы по формированию рабочих программ по новым стандартам при увеличении нормативной учебной нагрузки приводит к ухудшению психологического климата в основных производственных подразделениях вузов, повышает уровень стрессов и негативно отражается на здоровье педагогов, что, в свою очередь, приводит к потере качества предоставления образовательных услуг. Системы управления российскими вузами ориентированы вовсе не на основного клиента, который потребляет услуги вуза – не на студента или аспиранта, а на удобства вышестоящих структур. При изменении Федеральных государственных образовательных стандартов вопрос подготовки и переподготовки самих педагогов остается без внимания. При этом бакалавриат – это практикоориентированное обучение. Но связи вузов с производственными предприятиями в рыночной среде еще нужно наладить на основе взаимной выгоды, механизмы еще нужно создавать, практические занятия тщательно обдумывать, учитывая профессиональные стандарты. Непосредственный производитель образовательной услуги, на плечах которого и лежит весь «образовательный менеджмент» оказывается в положении крайнего давления, что впоследствии может привести к вытеснению профессионалов-преподавателей из образовательной системы. А ввиду недостаточно высокой оплаты, высокой интенсивности труда, необходимости наличия учительского дара и множества препятствий на сегодняшний день в получении ученых степеней и званий приток новых кадров многочисленным не будет.

Слабым местом в процессе управления развития образованием, на мой взгляд, является пассивная, неэффективная и устаревшая кадровая политика в области образования. Лица, занимающиеся управлением на разных уровнях, – недостаточно профессиональные менеджеры, принципы и законы управления не изучали, и, следовательно, не применяют. Требования стандартов третьего поколения в отношении кадрового состава выполняются зачастую формально. Система повышения квалификации просто развалилась, вузы экономят на обучении своего персонала. Никто не задумывается, может ли преподаватель качественно выполнить нагрузку в 800–900 часов в год при ведении 6–7 разных предметов и организовать обучение так, чтобы действительно

сформировать компетенции соответственно профессиональному стандарту. [2] Более того, сами профстандарты большинство педагогов не читали, да и специальные учебные практические задания, с помощью которых формируются компетенции в процессе обучения, еще нужно разрабатывать или закупать.

Организационные структуры вузов остаются линейно-функциональными, не меняются десятилетиями, несмотря на требования времени.

Можно выделить и сильные стороны, каковыми являются предоставление возможности обучающимся двигаться по образовательным траекториям и в России, и за рубежом, признанность российских дипломов бакалавров и магистров в европейском образовательном пространстве. Сильной стороной могла бы являться внедренная система менеджмента качества образования при условии неформального подхода к ее реализации, что можно наблюдать в отдельных вузах страны. Современным и актуальным в управлении образованием является создание информационной образовательной среды и ее доступность потребителям, которые могут осознанно делать выбор вуза при принятии решения о поступлении.

Список литературы

1. **ЛюхановаС.В.** Система менеджмента вуза как сложная многоуровневая система управляющих элементов // Менеджмент в России и за рубежом. 2017. № 2. С. 89–96.

2. **Люханова С.В., КовальскаяК. В., Сорока О. П.** О разработке профессионального стандарта в области менеджмента качества и его реализации в федеральных государственных образовательных стандартах высшего образования // Инновационная экономика и общество, 2016 № 3 (13). С. 27–34.

Мнение **В. Н. Никитенко**
доктор педагогических наук,
профессор, Баробиджан

«Менеджмент» – дань моде и не более

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Понятие «менеджмент» вошло в российский лексикон относительно недавно не без влияния глобализации, является синонимом слова «управление» и почти ничего нового не вносит в практику и теорию управления образовательными системами. По-прежнему основными функциями менеджмента, как и управления, были и остаются анализ исходного состояния системы, прогнозирование ее новых состояний на перспективу, планирование (целеполагание, формулирование и постановка задач, разработка плана конкретных действий), организация рабочих мест и деятельности работников (определение исполнителей, создание рабочих групп и стимулирование их деятельности), контроль, анализ результата, регулирование. В обобщенном виде управление заключается в передаче прямой информации от субъекта к объекту, получение обратной информации от объекта к субъекту и о результатах их взаимодействия.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

По-прежнему слабой стороной управления образованием остается его сциентистская (знаниевая) ориентация и недостаточная направленность на повышение духовно-нравственного потенциала субъектов образовательного процесса.

На сегодняшний день образовательный менеджмент в России излишне регламентирован навязанными «сверху» образовательными стандартами и бесконечным множеством нормативных документов, ограничивающих творчество субъектов образования. Педагогические работники понуждены к ненужному в деле воспитания и обучения бумаготворчеству, излишним затратам на это времени, духовных и физических сил, нередко – «эмоциональному выгоранию».

Надо иметь ввиду, что сегодня наряду с общей теорией управления (кибернетикой) в науку ворвалась теория самоорганизации систем (синергетика), что пока недостаточно отражается в модификации сложившейся практики управления образованием. Синергетика требует отдавать приоритет в управлении поддержанию позитивных проявлений в самоорганизующихся системах, и меньше тратить времени, сил и средств на борьбу с негативным.

Слабым местом в процессе управления развитием образования в современной России является пресловутая «оптимизация» сети образовательных учреждений, что привело к закрытию малокомплектных школ на селе и, как следствие, к ликвидации тысяч сел и деревень. Подобное не допускалось в СССР даже в годы Великой Отечественной войны 1941–1945 гг.

Ликвидация во многих регионах страны филиалов вузов под предлогом их неэффективности, без должного анализа фактического положения дел, а только потому, что они филиалы, лишило многих выпускников учреждений среднего образования возможности получить высшее образования без отрыва от родного дома и стало причиной их нежелательной миграции.

Введение новых образовательных стандартов, ЕГЭ и других формальностей не привело к существенному повышению качества образования, особенно в его воспитательной части.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

Заметно сильной стороной политики в области образования на сегодняшний день в России является улучшение учебно-материальной базы большинства образовательных учреждений в процессе реализации приоритетной государственной программы «Школа». Наряду с традиционными средствами обучения стала широко использоваться цифровая и компьютерная техника. Однако это не привело к адекватному улучшению образовательного процесса, повышению качества образования, а воспитательный результат, по мнению большинства опрошенных в Еврейской автономной области практикующих педагогов, стал даже хуже.

Мнение **С. Г. Новикова**
доктор педагогических наук, кандидат исторических наук, заведующий кафедрой социально-гуманитарных дисциплин Волгоградской консерватории им. П. А. Серебрякова, Волгоград.

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Образовательный менеджмент сегодня отражает все сильные и слабые стороны государственно-общественной системы образования. С одной стороны, управление в области образования строится на идее субъект-субъектных отношений, а с другой – в значительной мере, на основе модели «нового государственного менеджмента», пришедшей к нам из западной образовательной практики. Если первый момент заслуживает безусловной поддержки и развития вследствие своей гуманистической природы, то второй – вызывает скепсис. Он связан с тем, что указанная модель продуцирует отношение к образованию как сфере коммерческого сервиса. В соответствии с логикой данного вида менеджмента как образовательная организация, так и отдельный педагог сориентированы на получение прибыли. Негативно оценивая данную установку, мы далеки от того, чтобы утверждать, что институт образования вообще не должен стремиться «зарабатывать деньги». Однако коммерциализация образования чревата многими негативными последствиями, некоторые из которых мы наблюдаем уже сегодня: 1) падение статуса учителя, низведение его до обычного «услугодателя», 2) лихорадочный поиск школами и вузами внебюджетных средств, создающий этические коллизии, 3) сжатие штатного расписания, 4) превалирование количественных показателей при оценке качества работы образовательной организации и др. Менеджмент в образовании ныне оказался в состоянии «витязя на распутье». Лицам, принимающим решения, необходимо определиться: двигаться дальше в рамках логики «нового государственного менеджмента» или же, сделав ставку на формирование в России общества знания, разработать под такую стратегию управленческие решения.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

Вряд ли целесообразно выделять какие-то «особо слабые места» в управлении развитием образования. Все они, как представляется, являются производными от той модели управления, которую мы негативно оценили выше. Ее «дериватами» выступают прошедшее в последние годы сокращение учителей (вследствие укрупнения таких показателей, как соотношение численности педагогов и учеников, наполняемость классов); уход из профессии многих высокообразованных специалистов (вследствие низкого уровня заработной платы); отсутствие серьезных стимулов для притока учителей в специальные классы, где обучаются дети с ограниченными возможностями здоровья, требующие от педагогов повышенного уровня трудовых усилий и высокой эмоциональной нагрузки; оценка НИР в вузах, фактически, по затраченным на нее финансовым ресурсам; погоня учёных за индексами цитирования и прочими «атрибутами» научной и педагогической успешности, приводящая к поиску механизмов их «накачивания», появлению посредников, предлагающих «помощь» в продвижении публикаций в Scopus или Web of Science и др.

На отрицательный результат указанной модели управления образования неоднократно указывали многие специалисты, в том числе и на страницах журнала «Профессиональное образование в современном мире» (см., напр., статью С. И. Черных и В. И. Паршикова «Образование как услуга: социально-философский анализ» в № 2(17), 2015). Однако отказа от идей «нового государственного менеджмента» пока не происходит. Может быть, наконец, пора, исходя как из зарубежного, так и отечественного опыта, если не отказаться, то, по крайней мере, серьезно скорректировать модель управления образованием? А корректируя ее, нацелить стратегически на формирование «человека творческого» как субъекта обществ знания (см. нашу статью в уважаемом журнале, 2017. Т. 7. № 1, с. 748–754).

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

К сильным сторонам политики в области образования отнесем: 1) открытость образовательного пространства, 2) отказ от государственной идеологии, 3) сохранение светского характера

образования, 4) свободу педагогического поиска, 5) отношение к университету как феномену, целостно осуществляющему обучение, воспитание и исследование, 6) умение признавать ошибки: так, Министерство образования и науки Российской Федерации приняло решение отказаться с 2015 г. от использования данных мониторинга эффективности вузов для их реорганизации и закрытия и отказалось от понятия «неэффективный вуз».

Мнение **Н. Н. Равочкина**
кандидат философских наук,
старший преподаватель кафедры
гуманитарно-правовых дисциплин, Кемерово.

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Я рассматриваю управление применительно к высшей школе. Образовательный менеджмент является сравнительно новой специфической практикой. Специфика определяется самой системой управления – вузом. В явном виде он появляется и актуализируется в связи с ослаблением роли государства в сфере высшего образования, увеличением количества вузов, открытием новых специальностей и направлений подготовки, выполнением необходимых показателей и, как следствие, нарастанием конкуренции. Линейное развитие образования кануло в лету. Российское образование теперь ориентировано на потребительские предпочтения. Произошла смена ответственных за подготовку кадров для российской экономики, определивших рыночный, но догоняющий вектор развития. Рынок труда и образовательных возможностей и потребностей привел к дисбалансу, который в настоящее время вузы стремятся преодолеть. Высшие учебные заведения теперь, как правило, ориентированы на заработок денег от реализации платных образовательных услуг, становясь реальными игроками рынка. Если раньше вузы были объектами, то сегодня они становятся субъектами, которые вынуждены стать саморазвивающейся организацией и вести активную работу различного профиля: научно-исследовательскую, хозяйственно-экономическую, социально-культурную, учебно-воспитательную.

Образовательный процесс сегодня выходит за пространство вуза, включая в себя теперь большее количество ресурсов. Так или иначе рыночная экономика требует переосмысления целей и задач, стоящих перед вузами, требует иного подхода к управлению ими. Стоит отметить, что образовательный менеджмент необходим хотя бы для решения вузами своих как текущих, так и стратегических задач, а также эффективности в использовании ресурсов. Здесь в самом обобщенном и упрощенном виде не обойтись без функций классического менеджмента. Так, для персонала – это функция мотивации, для показателей – контроль, для структурных подразделений – организация и координация. Поиск новых стратегий развития напрямую связан с модернизирующейся экономикой, что также изменяет и назначение самого образования. Учитывая комплексность знаний и умений для инновационной экономики, вузы ориентированы на сочетание экономических и педагогических акцентов при подготовке кадров.

Отметим, что сегодня образовательный менеджмент руководствуется синтетическими стратегиями, применяемыми на предприятиях. Образовательный менеджмент только начинает вырабатывать собственные концепции в зависимости от уровня образования, поскольку очевидно, что старые модели организации вузов неэффективны, а новые лишь в исключительных случаях соответствуют требованиям социально-экономического развития. От того, насколько успешно организовано управление образовательным учреждением, зависит эффективность его деятельности.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

Образованию в современной России характерны не только относительно низкий рейтинг среди европейских стран (к коим мы принадлежим), но и «паралич» в мышлении его субъектов. По нашему мнению, большинство принятых управленческих решений в сфере образования представляют собой видную несогласованность, что не способствует стратегическому планированию его развития. Совершенно очевидно, что и большинство обучающихся, и вовлеченных в образовательный процесс педагогов, и менеджеров страдает от наблюдаемых тенденций.

Как преподавателю вуза, мне хочется заявить о ситуации в управлении вузовским уровнем образования, хотя сомневаюсь, что на других уровнях значительно лучше или хуже. Современное управление образованием ориентировано не на раскрытие потенциала обучающихся, а на формальное соответствие документации перманентно изменяющимся требованиям и вновь появляющимся ФГОСам. Ежегодные внутренние и внешние проверки отнимают массу времени, не оставляя его на главное – на преподавательскую и научно-исследовательскую работу.

Кроме того, мы солидаризуемся с В. В. Евдокимовой в определении другого слабого места. Правовые акты, принимаемые в развитии образования, напоминают «скорее совокупность нормативно-правовых актов, не приведенную в систему». Сам по себе процесс управления в образовании не является научно-обоснованным, что не может гарантировать позитивные сдвиги. По факту, в каких-то вопросах образование оказывается чрезмерно урегулированной нормативными правовыми актами сферой, а в каких-то нет. Например, в законодательстве не раскрывается содержание такого основополагающего термина, как «государственная политика в сфере образования»

Замена знаниевого подхода компетентностным в отечественном образовании актуализировала главную проблему образования – непонимание и пока невозможность четкого и точного определения его качества определенной метрикой. Да, многое говорится про общественные оценки и аккредитации, но пока все это не имеет логичности в содержательном определении, доступности и прозрачности проведения оценки. А построить модель интегральной оценки выпускника конкретного вуза сегодня не представляется возможным ввиду некорректности сравнения образования в разных образовательных учреждениях, точного отделения результатов от случайных событий и влияний, введения универсальных методик для групп специальностей.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

Сильными сторонами государственной политики является не «очаговое», а комплексное управление образованием. Действительно, провозглашенные в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» принципы позволяют проследить позитивные сдвиги в части его организации и функционировании. Ориентация на практику и инновационные сферы экономики позволяет заметить это преимущество в сравнении с постсоветским образованием «ни о чем, но обо всем». Полностью оценить реализацию этих принципов мы сможем лишь к 2020 г. Но некоторые позитивные сдвиги уже можно увидеть. Так, в целях научной интеграции формируются региональные образовательные кластеры, опорные, национальные исследовательские и федеральные университеты получают реальные деньги, создавая условия для развития потенциала сотрудников и обучающихся. По результатам мониторинга закрываются неэффективные вузы, на федеральном и региональном уровнях происходит укрепление сотрудничества образовательных и научно-исследовательских структур с предприятиями реального сектора экономики, происходит развитие дополнительного образования, наконец, расширяется международное сотрудничество. Все это свидетельствует об усилении конкурентоспособности отечественного образования и эффективности проводимой государственной политики.

Мнение **Стефана Констаньчака**
доктор философских наук,
профессор, заведующий кафедрой этики, Польша

1. Как Вы оцениваете конкурентоспособность российского образования на глобальном рынке образовательных услуг?

С точки зрения внешнего наблюдателя, я должен констатировать, что российская система образования в Польше почти неизвестна. Не зная внутренних обусловленностей организации системы образования молодого поколения в России, оценивать его эффективность я могу только на основании результатов, то есть достижений выпускников.

Конкурентность системы образования состоит не в том, что ее «насильно» уподобляют системам соседних государств, но в эффективном использовании наличествующего человеческого потенциала. В случае многонационального государства, как в случае России, система должна быть демократичной (на каждом уровне образования всем создает одинаковые шансы), чтобы смягчать естественные межкультурные напряжения.

В России явно возросла результативность обучения гуманитарным и общественным наукам. Впервые в истории Европы именно западные государства заглушают и замалчивают информацию из российских средств массовой информации, а не наоборот.

Схожая ситуация наличествует уже в информатике и в космической инженерии, а также в сфере производства вооружения. Опыт из отраслей, в которых достижения наибольшие, следует потом перенести в остальные части экономики и общественных институтов.

2. Что необходимо сделать для повышения конкурентоспособности российского образования?

В бывших постсоциалистических странах большим препятствием для улучшения эффективности образования является поздний, в сравнении с другими развитыми странами, возраст начала школьного обучения. Сегодняшние дети в возрасте 5 лет уже владеют высокими компетенциями в обслуживании многих электронных приборов. И эти компетенции быстро возрастают. Удерживание школьного возраста на теперешнем уровне, несомненно, принесет растущую дифференциацию уровня [развития] детей, начинающих школьное обучение. Ведь сегодня дифференциация, а может быть, скорее будущее социальное «выключение», начинается на уровне дошкольного заведения. Одни дети несколько лет посещают детсад, где изучают два иностранных языка, основы обслуживания электронных приборов, занимаются также коррекционной гимнастикой, в то время как остальные столкнутся с этим лишь в школе. Иногда уже в момент образовательного старта они уже на 2 или 3 года опаздывают по отношению к остальным. Источник такой разбежности лежит в культурном капитале, который выносится из родительского дома. На очередных ступенях образования разницы в уровне этого капитала, к сожалению, возрастают, а не уменьшаются. Школы же должны быть местом выравнивания жизненных шансов, но три года опоздания они уже не в состоянии нивелировать.

Болонская система (бакалаврат + магистериум) премирует саму лишь сдачу экзаменов, оторванную от пригодности выпускника на рынке труда. Как следствие, выпускники способны без особых проблем сдать также кандидатский экзамен. Однако это не означает, что они способны сразу управлять другими, а ведь их должно учить именно для этого. Сегодня мы наблюдаем ситуацию, когда высшие учебные заведения учат никому не нужных выпускников, что отрицательно влияет на мотивацию молодого поколения, которое быстро узнает, что такое болезненное выключение из рынка труда.

Поэтому чрезмерный акцент на распространении обучения на академическом уровне кажется плохим решением, в результате которого молодежь, окончившая среднюю школу, на рынок труда практически почти не попадает вообще (так происходит теперь в Польше). А ведь ее умения в области обслуживания современных машин и приборов являются намного более высокими, чем уже работающих людей. Это вызывает также обесценивание образования, поскольку люди после окончания высшего образования вынуждены работать на должностях, на которых образование им вообще не нужно.

3. Поможет ли профессионализация повышению конкурентоспособности?

Политические изменения и развитие техники являются настолько быстрыми, что уже никто не может предвидеть, какими будут нужды рынка труда через 5 лет, то есть за столько лет, сколько длится обучение в высшей школе.

Разумным выходом кажется создание региональных центров школ с разными профилями обучения, в которых могут функционировать специальные коллективы, согласовывающие профиль обучения с потребностями рынка труда. Тогда возможным становится «заказ» профиля обучения молодежи соответственно компетенциям, требуемым промышленностью и общественными институтами – публичными и частными. Время обучения можно тогда приспосабливать к инвестиционным планам государства, а также предприятий. Дополнительные затраты на такое обучение несли бы заказчики, облегчая относительно скромный бюджет, предназначенный для образования детей и молодежи. Это решило бы проблему неприспособленности квалификаций выпускников к потребностям рынка труда.

Стоит также задуматься над возвращением организованной системы повышения профессиональной квалификации для взрослых, компетенции которых не соответствуют потребностям рынка труда. Следует даже принуждать – экономическими стимулами – к получению такого образования увольняемых с работы людей, учитывая снижающийся спрос, например, на горняков или металлургов. Речь идет о получении новых квалификаций, благодаря которым будет возможно их возвращение на рынок труда.

Рынок труда есть зеркало эффективности государства в целом, высокая безработица, подобно как и полная занятость, являются проявлениями патологии на рынке труда, а не желаемым состоянием. Удерживание относительного равновесия на этом рынке и есть собственно задание системы образования.

Мнение **Н. Б. Стрекаловой**
кандидат педагогических наук, доцент,
Самарский университет,
заведующая кафедрой прикладной информатики,
Тольяттинская академия управления, Самара

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Если рассмотреть разные уровни управления современным образованием – управление системой образования, управление образовательным учреждением, управление отдельными учебными процессами, то образовательный менеджмент, очевидно, имеет отношение к первым двум уровням, и в более массовом варианте – ко второму: управлению образовательным учреждением и его структурными составляющими (для вуза: управление институтами, факультетами, кафедрами). С этой точки зрения в образовательном менеджменте должны органично переплетаться две научные составляющие: педагогическая, обеспечивающая достижение запланированных образовательных целей на фундаменте дидактических законов и принципов; управленческая, направленная на создание благоприятных условий для их качественной реализации в конкретном образовательном учреждении. Сегодня образовательный менеджмент в России как междисциплинарная область знаний сталкивается с множеством проблем, которые отвечают вызовам времени и которые необходимо оперативно решать. К первой из них можно отнести проблему выбора должностного лица для решения задач образовательного менеджмента: это должен быть специалист с педагогическим или с управленческим образованием? Ситуацию усугубляет тот факт, что специалисты, имеющие достаточный опыт работы в сфере образования и способные возглавить учреждение, как правило, не имеют управленческих знаний, умений и навыков. А «новоиспеченные» магистры менеджмента образования пока еще не имеют достаточного опыта и не готовы взять на себя такую ответственность. Еще одной проблемой отечественного образовательного менеджмента, обусловленной непрекращающейся модернизаций сферы образования, является высокая динамика изменений в нормативно-правовой базе, требующая мгновенной реакции на всех уровнях управления. Вебинары и онлайн-обучение руководителей не всегда дают ответы на поставленные вопросы, и каждый «управленец» вынужден сам разрешать их, возможно, принимая некорректное решение в силу недостаточности или противоречивости поступающей из документов информации. Остро стоят вопросы обеспечения качества обучения и разработки политики качества в каждом образовательном учреждении, вопросы технико-технологической модернизации учреждений и безопасности образовательной среды.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развитием образования.

Большинство заявленных государством направлений развития образования (особенно высшего) связано с эффективным применением информационно-коммуникационных технологий. Для управления учебным процессом и его планирования, мониторинга результатов обучения, создания электронного портфолио обучающихся; для сопровождения учебного процесса методическими материалами и реализации автоматизированного и заочного обучения; для хранения материалов учебного процесса и предоставления доступа к ним всем заинтересованным сторонам; для организации удаленного взаимодействия участников учебного процесса (студентов и их представителей, преподавателей, администрации образовательного учреждения), самого учреждения и органов управления сферы образования, организаций социальной сферы, безопасности жизнедеятельности, общественности, необходима не просто техническая модернизация образовательного учреждения, требуется технологическая перестройка всех протекающих в вузе рабочих процессов, разработка мероприятий по мотивированию работников к активному включению в технико-технологическую модернизацию, строгий контроль за происходящими изменениями. Эффективность данных процессов зависит от соответствующей компетентности руководителей, что, к сожалению, не всегда является их сильной стороной, поэтому им приходится опираться на мнения других компетентных лиц, чаще всего из сферы ИТ, что является стратегической ошибкой. С технологизацией деятельности образовательного учреждения связан также процесс внедрения в вузы системы менеджмента качества, опора на принципы

международных стандартов ИСО и риск-ориентированное мышление. Успешность решения данных задач зависит, в первую очередь, от лидерства руководства, от понимания каждым руководителем необходимости и значимости данных изменений, от способности донести до всего профессорско-преподавательского состава и других специалистов актуальность нововведений, от готовности возглавить трудные процессы внедрения системы менеджмента качества и взять на себя негативные психологические последствия. Неготовность многих руководителей образовательных учреждений включаться в данные процессы является причиной медленного внедрения систем менеджмента качества в сферу образования.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

На наш взгляд, сильной стороной образовательного менеджмента в отечественных образовательных учреждениях всегда являлась приверженность руководителей классическим целям обучения и воспитания; позиционирование образования как основного элемента в системе воспитания подрастающего поколения и в системе профессиональной подготовки будущих специалистов; стремление к фундаментальности обучения и к поддержке культурных традиций российского образования.

Мнение **Б. В. Федотова**
кандидат исторических наук,
доцент, Новосибирск

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Стоим на перепутье. Нет отработанной системы по подготовке эффективных менеджеров из-за отсутствия четких критериев их отбора. Есть лишь отдельные частные курсы с короткими сроками обучения. Они (эти курсы), как правило, находятся не в лучших, а, наоборот, в не столь уж престижных университетах. Прием на эти курсы ведется из числа тех лиц, которые не всегда имеют высшее образование. При этом явно преобладает дистанционное обучение.

Важным представляется вопрос о том, где будет осуществляться подготовка эффективных менеджеров в сфере образования. Видимо, есть необходимость в создании для этого специальных учреждений научно-образовательного характера. А такими учреждениями могли бы стать научные центры Российской академии наук (РАН), либо ведущие университеты не только в Москве и Санкт-Петербурге, но и в регионах с учетом отраслевой специфики. Соответственно во главе их должны стоять люди, имеющие не только высокий уровень работы организационного характера, способные строить и создавать соответствующую учебно-материальную базу, что само по себе очень важно, но и обладающие навыками управления интеллектуальной деятельностью профессорско-преподавательского состава (ППС). Руководители этих учреждений должны задать научно-образовательной деятельности ученых и педагогов высокий уровень мотивации установку на достижение конечных результатов.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

Вмешательство государственных чиновников в сферу образования, попытка управлять наукой и образованием порой носит уродливый характер. Растут противоречия между реальной научно-образовательной элитой общества и людьми, порой далекими от науки, в большей степени обеспокоенными не реальными проблемами ее развития, а желанием поудобнее устроиться в научной среде, занимаясь в большей степени псевдонаучной деятельностью и в надежде в результате этой деятельности что-то получить лично для себя в виде материального вознаграждения, престижа, социального статуса и т.п.

Дисбаланс на рынке образовательных услуг между престижными и менее престижными профессиями вызвал неадекватную, порой тенденциозную направленность по отношению к некоторым из них. Под сильным давлением оказались прежде всего гуманитарные факультеты или отдельные «гуманитарные» профессии. Приоритет «технарей» над «гуманитариями» порой приобретает уродливый характер. Активная профориентационная кампания, направленная на все большее привлечение выпускников средних школ в технические вузы, одновременно сопровождается пропагандой о ненужности в стране юристов, экономистов и некоторых других остающихся престижными профессий в таком количестве, как сейчас, т.к. появятся реальные трудности в их трудоустройстве. Поддерживая в какой-то мере данный тезис, следует заметить, что и у «технарей» все не так уж безоблачно. Призыв идти в технические вузы не сопровождается одновременным ростом рабочих мест для инженеров. Здесь нет необходимости что-то доказывать. Достаточно посмотреть на рост промышленного производства страны. Экономика России выздоравливает очень медленно. Она, по данным Роскомстата, пока лишь вышла из рецессии, а рост ВВП и промышленного производства носит символический характер.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

1. Важен сам факт, сама постановка проблемы развития и совершенствования как образования в целом, так и менеджмента в сфере образования в частности. Есть неудовлетворенность научных кругов состоянием российского образования. Пусть и не выработан еще до конца план действий, но хорошо уже то, что идет обсуждение, сравниваются школы советского, постсоветского и настоящего периодов, отечественная и зарубежная. Россия включилась в борьбу за повышение рейтинга отечественного образования в общей мировой классификации.

2. Периодически проводится мониторинг системы образования в России, оценивается качество управления им. Органы надзора осуществляют проверки в сфере образования, лицензирование и аккредитацию образовательных учреждений. Последнее пятилетие отмечено жестким контролем государства, определен перечень неэффективных образовательных учреждений и факультетов с низким качеством образования, многие из которых не получили государственную лицензию. Процесс этот не окончен, он продолжается и под угрозой находятся уже другие образовательные учреждения.

3. К числу положительных сторон в системе образования можно также отнести наличие выборной системы в педагогической среде, право профессорско-преподавательского состава на основе гласности выдвигать своих кандидатов демократическим путем и, соответственно, определять тех, кто достоин занимать руководящие должности.

Мнение Т.А. Федотовой
кандидат экономических наук,
доцент кафедры экономики и управления национальным хозяйством,
Днепропетровск

1. Выскажите свое мнение о состоянии образовательного менеджмента в России на сегодняшний день.

Проблема управления образованием является важной составляющей его развития. В связи с тем что учебное заведение выступает как открытая система, то и его развитие зависит от внешней среды, которая имеет ряд векторов непрямого влияния и совокупность неконтролируемых факторов. В этой связи актуальным есть вопрос образовательного менеджмента.

Осуществляя менеджмент учебного заведения, мы занимаемся анализом, планированием, реализацией и контролем образовательной деятельности. В этом направлении первоочередное значение принадлежит эффективной стратегии, которая должна быть составлена с учетом результатов анализа деятельности, процессов на рынке образовательной продукции и глобальных факторов в национальной экономике и международной жизни. Для этого необходимо провести анализ факторов прямого и опосредствованного действия, то есть, выучить микро- и макросреды. Следует отметить, что на сегодняшний момент такая деятельность практически не осуществляется.

Поэтому необходимо в процессе образовательного менеджмента проводить оценку возможностей и угроз внешней среды, определять стратегические перспективы и возможности их реализации. При этом, возможно, будут возникать препятствия (угрозы), которые необходимо преодолеть, что будет провоцировать переориентацию методов управления развитием заведения образования с опорой на уже достигнутые результаты, на существующий кадровый потенциал, освоенные технологии (внутренние факторы), на изучение ограничений, которые связаны с внешней средой (внешние факторы). Следовательно, необходимо провести комплексную оценку состояния менеджмента учебного заведения, его место на рынке среди аналогичных учебных заведений (конкурентов) на современном этапе развития; выявить предсказуемые и форс-мажорные обстоятельства, которые могут повлиять (влияют) на образовательную деятельность.

2. Определите наиболее слабые места в процессе управления развития образованием.

Невзирая на что происходят позитивные изменения, управление образованием продолжает находиться в промежуточной стадии и в определенной степени все еще сохраняет существенные недостатки прошлого.

В частности, действующие сегодня всех уровнях системы образования структуры управления построены в основном по линейно-функциональному принципу, то есть по своему типу являются жесткими и способны хорошо работать только в стабильной среде. Однако реальная среда, в которой сегодня функционирует система образования, характеризуется высоким уровнем нестабильности. В этой связи значительно проявляются все недостатки таких структур управления.

Не отвечают современным требованиям и организационные механизмы управления. В частности речь идет об узости функций управления развитием, незначительном опыте овладения управленческим персоналом методами и функциями эффективного управления.

В качестве наиболее негативных тенденций и факторов системы управления, что непосредственно влияют на развитие образовательной среды следует отметить следующие:

– отсутствие поддержки частного образования государством и местной властью;
– дискредитация научно-педагогической деятельности;
– высокий уровень трудовой миграции населения, что ведет к отсутствию контроля родителей, уехавших на заработки;
– высокий уровень миграции научно-педагогических кадров за рубеж;
– наличие на региональных территориях асоциальных группировок;
– недостаточная гибкость относительно внесения изменений в программы обучения;
– несоответствие имеющихся подходов для расчета штатов;
– сложная система тендерных закупок;
– недостаточное финансирование сферы образования;

– неконтролируемость недобросовестной конкуренции в предоставлении образовательных услуг;

– низкий уровень оплаты труда работников сферы образования;

– отсутствие системы регулирования академической мобильности.

3. Определите сильные стороны политики в области образования на сегодняшний день.

В качестве сильных сторон политики в области образования, на наш взгляд, следует выделить следующие:

– государственная поддержка данной сферы;

– наличие программ развития дошкольного, общего среднего, внешкольного, профессионального и высшего образования в регионах и стране в целом;

– стабильность финансирования;

– развитие общественных детских/студенческих организаций и объединений;

– сотрудничество между учебными и научными учреждениями;

– обязательность дошкольного и общего среднего образования;

– стремительное развитие ИКТ;

– заинтересованность местной власти и спонсоров в развитии учебных заведений и расширении партнерских связей;

– усиление социально-экономических и культурных отношений с другими странами, в частности в образовательной сфере;

– привлечение внебюджетных фондов;

– развитие обслуживающей инфраструктуры;

– разнообразие форм системы повышения квалификации;

– государственная система олимпиад, конкурсов, конференций разной направленности для всех категорий в сфере образования.

Проект

Итоговый документ V Всероссийской очно-заочной научно-практической конференции с международным участием «Проблемы и перспективы управления российским образованием: состояние, технологии и риски»

23–24 ноября 2017 г. в г. Новосибирске прошла V Всероссийская очно-заочная научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы и перспективы управления российским образованием: состояние, технологии и риски». Конференция была организована по инициативе Института дополнительного профессионального образования ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», Института философии и права СО РАН, редакции журнала «Профессиональное образование в современном мире», Сибирского федерального университета, Алтайского института повышения квалификации руководителей и специалистов агропромышленного комплекса (г. Барнаул).

Соорганизаторами конференции выступили кафедра философии ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ, межрегиональная ассоциация философов образования ГОО «Новосибирское философское общество».

В работе конференции приняли участие более ста ученых, преподавателей вузов и практических работников из России, Казахстана, Китая, Украины. Россию (в том числе Сибирский регион) представили участники из 12 областей и около 20 городов Российской Федерации.

23 ноября 2017 г. состоялось открытие конференции. С приветствиями к участникам обратились: от Новосибирского ГАУ **Денисов Александр Сергеевич –** ректор, доктор технических наук, профессор; от Представительства Президента Российской Федерации в Сибирском федеральном округе **Головко Вадим Михайлович –** заместитель полномочного представителя Президента Российской Федерации в Сибирском Федеральном Округе; от мэрии города Новосибирска **Локоть Анатолий Евгеньевич –** мэр города Новосибирска; от Администрации Новосибирской области **Нелюбов Сергей Александрович –** министр образования, науки и инновационной политики Новосибирской области, доктор педагогических наук; от Законодательного собрания Новосибирской области **Карпов Владимир Яковлевич –** заместитель Председателя Законодательного Собрания Новосибирской области; от Совета ректоров высших образовательных учебных заведений Новосибирской области **Пустовой Николай Васильевич –** доктор технических наук, профессор, председатель совета ректоров высших образовательных учебных заведений Новосибирской области; от ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» **Герасев Алексей Дмитриевич –** доктор биологических наук, профессор, ректор ФГБОУ ВО «НГПУ»; от Института философии и права СО РАН **Вольф Марина Николаевна –** доктор философских наук, доцент, директор ИФПр СО РАН.

На пленарных заседаниях выступали с докладами:

1. **Синенко Василий Яковлевич –** академик РАО, доктор педагогических наук, профессор (*Новосибирск*).

«Инновационному образованию – инновационное управление».

2. **Пфаненштиль Иван Алексеевич –** доктор философских наук, профессор (*Красноярск*).

«Геополитический смысл управления российским образованием».

3. **Арташкина Тамара Андреевна –** доктор философских наук, профессор (*Владивосток*).

«Специфика управления российским образованием в современную эпоху».

4. **Донских Олег Альбертович –** доктор философских наук, профессор (*Новосибирск*).

«Нужно ли управлять образованием?»

5. **Петров Владимир Валерьевич –** кандидат философских наук, доцент (*Новосибирск*).

«За пределами ТОП-100. Перспективы развития отечественных университетов».

6. **Грякалов Алексей Алексеевич –** доктор философских наук, профессор (*Санкт-Петербург*).

«К вопросу об онтологии образования: силы и действия».

7. **Ан Светлана Андреевна – доктор** философских наук, профессор (*Барнаул*), **Наливайко Нина Васильевна –** доктор философских наук, профессор (*Новосибирск*), **Панарин Владимир Иванович –** доктор философских наук, профессор (*Новосибирск*)**, Паршиков Владимир Иванович –** доктор философских наук, профессор (*Новосибирск*), **Ушакова Елена Владимировна –** доктор философских наук, профессор (*Барнаул*).

«Новые горизонты философии образования в анализе проблем управления образованием в условиях глобализирующегося мира».

24 ноября 2017 г. в рамках конференции состоялись два круглых стола, на которых было продолжено обсуждение проблем, которые затрагивались на пленарном заседании 23 ноября. К основным из них были отнесены:

– методологические проблемы управления российским образованием;
– мировой опыт управления образованием;
– интеграция бизнеса и образования – новые тенденции в развитии управления образованием;
– корпоративное образование: экономические и социальные аспекты;
– перспективы управленческих новаций в реорганизации российского образования;
– новые организационные формы и структуры российского образования;
– эффективность управления наличной системой российского образования;
– управление развитием ДПО – технологии и риски;
– дополнительное образование: опыт и перспективы внедрения профессиональных стандартов.

Участники конференции отмечают, что работа проходила в обстановке творчества и взаимопонимания, дискуссионности и плюрализма мнений. Особенно важна была практическая составляющая в работе конференции, которую отметили все участники.

По завершении работы участниками конференции был разработан итоговый документ, содержащий рекомендации, отражающие позицию участников по проблемам и перспективам управления российским образованием, его состоянию, управленческим технологиям и рискам процессов реформирования образовательной системы России.

В преамбуле к «Рекомендациям» отмечается:

• Глобализация и цифровая революция предъявляют новые требования к образовательным системам. В этой связи изменяются функции и приоритеты образования, расширяются его коммуникации, усиливается тенденция к внедрению новых алгоритмов управления.

• Современная система управления образованием осуществляет руководство, опираясь на право (законы), и не учитывает моральное измерение принимаемых решений. Участники конференции констатируют, что современная система управления российским образованием носит в основном декретивный, частнонормативный, иерархический характер, лишающий подавляющее большинство вузов (за исключением федеральных, научно-исследовательских и «опорных») академических свобод и ограничивающий возможности для их развития.

Участники конференции пришли к заключению о том, что основной парадокс российской образовательной системы в сфере управления этой системой состоит в том, что идеи и проекты реформирования управления образованием далеко не в полной мере соответствуют предпринимаемым для их реализации технологиям и управленческим решениям. Это, в свою очередь, переносит акценты в конкретной образовательной деятельности с результата на процессные составляющие и вызывает постоянно возрастающую нестабильность и дезадаптацию человеческого потенциала образовательной сферы. Философская, социологическая, психологическая рефлексия этих процессов призвана вскрыть глубинные механизмы этой нестабильности и представить перспективы и риски управления развитием отечественного образования, которое сегодня следует рассматривать как определяющий фактор национальной безопасности.

Учитывая вышесказанное участники конференции рекомендуют:

– определить цель всех уровней образования как «поклонение знаниям, а не успеху», тем самым сократив темпы развития мотивации к консьюмеризму и потребительству, развивающейся сегодня у подавляющего большинства обучающейся молодежи.

Однако управление не ориентировано в должной степени на развитие чувств человека, его эмоциональной жизни. Система управления игнорирует историческую тенденцию возрастания степени самостоятельности работника и организации;

– активизировать деятельность уже имеющихся общественных специализированных виртуальных порталов для обсуждения проблем, связанных с управлением российской образовательной системой, имея в виду усиление функций общественных объединений по экспертизе законодательных актов в области образования;

– оптимизировать саму структуру управления системой образования посредством уменьшения звеньев администрирования, минимизации регламентов и отказа от зарегулированности образовательной системы;

– разработать не формальные, а реально действующие документы, определяющие статус не только федеральных, научно-исследовательских и опорных высших учебных заведений, но и тех вузов, которые остались «за бортом» этой классификации;

– первым в ряду этих документов должен являться Статут автономии высшего учебного заведения, основанный на классических принципах организационной культуры управления с условием безусловного выполнения этих принципов на вертикальном и горизонтальном уровнях управления системой образования.

Определяющими среди них являются следующие:

– культура управления мощно формируется стимулами. Под стимулами здесь понимается их совокупность: денежные вознаграждения, неденежные вознаграждения, статус, признание и продвижение, а также санкции, которым подвержены члены организации;

– культура управления – это культура процесса «смыслообразования» в деятельности всех работающих в образовательных организациях. Ключевая цель культуры управления – ориентация работников на «образовательную реальность» таким образом, чтобы обеспечить основу для согласования цели и совместных действий. В настоящее время это подменяется централизацией и бюрократизацией;

– культура управления – это совокупность не только смыслов, но и ценностей, ритуалов и символов, присущих образовательному учреждению, а также необходимость их понимания. Это предполагает уважение в отношении преподавательского корпуса со стороны администрации всех уровней;

– культура управления – это система социального контроля, поэтому скорейшее продвижение и принятие профессиональных стандартов, определенных четко и понятно не только лицам их создающим, но и разноранговому преподавательскому корпусу и имеющими целью не тотальный контроль, а цивилизованные в рамках социальной справедливости нормативы, способствующие выживанию образовательной организации при существенных изменениях окружающей среды, являются скорейшим условием успешного завершения реформационного периода;

– культура управления не есть что-то унитарное и статическое, «изничтожающее личность преподавателя», но лабильное и динамическое, «человекоуважающее» образование. Оно пересекается с другими управленческими культурами, в первую очередь, с культурой ответственности региональных и национальных культур. Поэтому изменение культуры управления образованием неотрывно от изменений, происходящих в культуре самого образования. Принцип взаимной адаптированности субъектов образования является непреложным для совершенствования этих взаимосвязанных культур.

Участники конференции отмечают, что претворение этих принципов в «реальное бытие» образовательных систем снова выведет российское образование на лидирующие позиции в условиях глобализации образовательного пространства.

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1556–1561
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1556–1561
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

ПОЛОЖЕНИЕ

о порядке направления, приема, оформления и регистрации рукописей для публикации в рецензируемом научном журнале «Профессиональное образование в современном мире»

1. Общие положения

1.1. Настоящее Положение устанавливает порядок направления, приема, оформления и регистрации рукописей, поступающих для опубликования в рецензируемый научный журнал «Профессиональное образование в современном мире».

«Профессиональное образование в современном мире» – официальный научный журнал (далее – Журнал), учрежденный постановлением Ученого совета ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ от 31.01.2011 г. Это периодическое рецензируемое издание, распространяемое по подписке, издаваемое с 2011 года, зарегистрированное в установленном порядке как средство массовой информации 18.05.2011 г. (свидетельство ПИ № ФС 77–45179), имеющее международный стандартный номер сериального издания ISSN 2224–1841 (дата выдачи сертификата 22.08.2011).

В Журнале печатаются ранее не опубликованные научные статьи, содержащие важные результаты исследований, оригинальные научные работы и обзорные статьи российских и зарубежных ученых, посвященные актуальным вопросам философии, педагогики и психологии.

Предоставляемая в Журнал статья должна быть законченным научным исследованием и содержать новые научные результаты в областях науки, перечисленных в тематических разделах.

1.2. В Журнал принимаются статьи по следующим отраслям науки согласно Номенклатуре научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени: 09.00.00 – философские науки, 13.00.00 – педагогические науки и 19.00.00 – психологические науки, соответствующие следующим разделам: таблица 1.

Таблица 1

№ п/п	Наименование раздела	Отрасли науки в соответствии с Номенклатурой научных специальностей, по которым присуждаются ученые степени
1	Теоретико-методологический анализ концепции профессионального образования (в том числе философия профессионального образования)	09.00.00
2	Проблемы управления современным профессиональным образованием	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
3	Правовое регулирование профессионального образования	09.00.00; 19.00.00
4	Анализ проблем реформирования современного профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Повышение эффективности, вопросы качества и компетенции в профессиональном образовании	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
6	Исторические и конфессиональные аспекты современного профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
7	Дополнительное профессиональное образование в концептуальном осмыслении	09.00.00; 19.00.00
8	Дополнительное профессиональное образование в агропромышленном комплексе	13.00.00; 19.00.00
9	Современные вопросы системы отраслевого профессионального образования	13.00.00; 19.00.00
10	Профессиональное образование в культуре и культура профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
11	Современные проблемы воспитания в системе профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
12	Психологические и педагогические аспекты профессионального образования	13.00.00; 19.00.00
13	Конкретные направления развития профессионального образования	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
14	Практика формирования профессиональных качеств специалиста	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
15	Инновационное профессиональное образование – требование времени	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
16	Профессиональное образование в западных и восточных традициях	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
17	Интеграция науки и образования для формирования современной концепции профессионального образования (в том числе дополнительного)	09.00.00
18	Рецензии на работы по проблемам теории и практики профессионального образования, опубликованные в других изданиях	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
19	Сообщения о проводимых научных конференциях, симпозиумах, конгрессах	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
20	Краткие научные сообщения, заметки, письма.	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

Разделы в Журнале формируются в зависимости от тематической направленности формируемого номера.

2. Редакционная политика Журнала основывается на традиционных этических принципах российской научной периодики и строится с учетом этических норм работы редакторов и издателей, закрепленных в Кодексе поведения и руководящих принципах наилучшей практики для редактора журнала (Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) и Кодексе поведения для издателя журнала (Code of Conduct for Journal Publishers), разработанных Комитетом по публикационной этике – Committee on Publication Ethics (COPE). В процессе издательской деятельности редколлегия журнала руководствуется международными правилами охраны авторского права, нормами действующего законодательства Российской Федерации, международными издательскими стандартами. Редакция Журнала признает требования соблюдения этики научных публикаций и заявляет об отсутствии злоупотреблений служебным положением.

3. Редакционная этика Журнала

3.1. Обязанности автора или коллектива авторов (далее – Автор). Требования к предоставляемой информации.

Автор несет ответственность за новизну и достоверность результатов научного исследования и содержание статьи, что предполагает соблюдение следующих принципов:

– не допускается направление в редакцию работ, основные результаты которых уже опубликованы или планируются к публикации в других изданиях;

– Автор статьи должен представлять достоверные результаты проведенных исследований. Заведомо ошибочные или сфальсифицированные утверждения неприемлемы. Редакция вправе изъять уже опубликованную статью, если выяснится, что в процессе публикации статьи были нарушены чьи-либо права или общепринятые нормы научной этики. О факте изъятия статьи редакция обязана сообщить автору;

– Автор должен полно и объективно отражать существующее состояние рассматриваемых в статье вопросов;

– Автор должен гарантировать, что результаты исследования, изложенные в представленной рукописи, полностью оригинальны. Заимствованные фрагменты или утверждения должны быть оформлены с обязательным указанием автора и первоисточника. Чрезмерные заимствования, а также плагиат в любых формах, включая неоформленные цитаты, перефразирование или присвоение прав на результаты чужих исследований, считаются неэтичными и неприемлемыми для публикации;

– все лица, внесшие значительный вклад в получение научных результатов, отраженных в статье, должны быть включены в состав авторского коллектива статьи. Среди соавторов недопустимо указывать лиц, не участвовавших в исследовании. Лицам, внесшим определенный вклад в получение представляемых в статье научных результатов, может быть выражена благодарность в тексте статьи;

– материалы, представляемые для публикации в Журнал, должны быть одобрены всеми авторами и соответствующими организациями, в которых эта работа проводилась;

– если авторов несколько, то необходимо указать контакты (почтовый адрес, номер телефона, электронную почту) автора, которому будет адресована корреспонденция и контактную информацию о всех соавторах;

– Автор должен гарантировать, что в случае принятия статьи к публикации в Журнале, она не будет опубликована в других изданиях в той же форме, на английском или на любом другом языке, в том числе и в электронном виде, без письменного на то согласия учредителя Журнала;

– Автор не должен скрывать конфликты интересов, которые могут повлиять на оценку и интерпретацию их рукописи, а также источники финансовой поддержки проекта (гранты, госпрограммы, проекты и т.д.), которые должны быть в обязательном порядке указаны в рукописи;

– Автор, обнаруживший существенные неточности или ошибки в статье, представленной в Журнал или уже опубликованной в нем, должен незамедлительно уведомить об этом редакционную коллегию для принятия совместного решения о форме представления объективной информации;

– Автор, представляющий рукопись к публикации в Журнал, должен оформить ее в соответствии с правилами, устанавливаемыми редакцией (п. 4. настоящего Положения). Правила оформления к поступающим статьям публикуются в полном виде на сайте Журнала по адресу http: // *nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/* (далее – Сайт);

– статья представляется в печатной и электронной версиях на русском или английском языках. Электронный вариант должен быть полностью идентичен печатному.

3.2. Права редакции.

Редакция не производит художественную, литературную и другие виды доработок представленных рукописей.

Редакция оставляет за собой право не принимать работы, оформленные с отступлениями от настоящих правил.

Не принятые к опубликованию рукописи и сопровождающие документы не возвращаются.

В принятых к публикации материалах редакция не меняет имена авторов и их очередность.

Главный редактор проводит политику предупреждения и регулирования редакционных конфликтов.

Подача материалов в редакцию Журнала означает согласие авторов с изложенными правилами и согласие на размещение полной версии данных материалов в сети Интернет на официальных сайтах: Журнала: http://www.nsau.edu.ru/profed, Научной электронной библиотеки http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632, Издательства Сибирского отделения РАН: http://www.sibran.ru/journals/KZ/ и EBSCO Publishing в свободном доступе, а также с использованием личных данных в открытой печати.

4. Правила оформления статей в журнал

Требования к материалам, поступающим в Журнал для опубликования:

4.1. Материалы, поступившие в редакцию, проходят экспертизу членов редакционного совета. При экспертизе статьи особое внимание уделяется оценке ее актуальности и глубине раскрытия темы. Содержание статьи должно быть проверено Автором на грамматические, стилистические и другие ошибки и быть оформлено по стандартам научного стиля.

4.2. Материалы должны быть тщательно подготовлены к печати.

В заглавии необходимо указать: название статьи, ФИО авторов. Название должно отражать содержание статьи и соответствовать общей тематике журнала. Под авторами в начале статьи указывается название организации (полностью), город, страна [например: Федеральное государственное учреждение высшего образования «Новосибирский государственный аграрный университет», г. Новосибирск, Российская Федерация]. Обязательно указывается e-mail. Если авторов несколько, то эта информация указывается на каждого Автора в отдельности. Вся остальная информация об авторе или авторах указывается в конце статьи. В нее включаются данные, относящиеся к званиям, степеням, должностям, e-mail и т.д.

Статья должна быть классифицирована – иметь УДК.

К статье необходимо приложить:

а) аннотацию, в которой указываются четко сформулированные задачи статьи, методология и методика их решения, а также результаты и перспективы исследования. Аннотация должна быть краткой и понятной без обращения к самой публикации. Аннотация не предусматривает абзацев. Объем аннотации не должен превышать 200–250 слов;

б) ключевые слова (3–8 слов, желательно не входящих в название статьи).

Аннотация и ключевые слова печатаются – 12 кг, шрифт – курсив.

Список литературы в конце статьи оформляется по ГОСТ Р 7.0.5–2008 в порядке упоминания в статье. Ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, размещаются после указания соответствующего произведения и содержат его порядковый номер в списке литературы и страницы соответствующего произведения (Например: [1, с. 55]). Список литературы не предусматривает цитирование учебников и учебных пособий, тезисов докладов конференций, а также текста диссертаций. В отдельных случаях допускаются ссылки на авторефераты диссертаций и цитирование статей, посвященных теме диссертации и опубликованных в журналах.

4.3. На английский язык переводится: название статьи, инициалы (ФИО) Автора, название организации (полностью), город, страна. Обязательно указывается e-mail. Аннотация полностью (при переводе должна употребляться оригинальная английская терминология), ключевые слова, список литературы (References), цитируемой в тексте. В References не делается транслитерация заглавий статей из российских журналов. Оставляется только перевод заглавий статей. Параллельное название журнала пишется не через черточку, а через знак равно (=). После описания указывается язык статьи (In Russ). Оригинальное название источника пишется курсивом, в том числе транслитерированное название книг. В обязательном порядке приводится транслитерация и перевод соответствующих данных.

4.4. Статья должна содержать в себе четкие, логически взаимосвязанные разделы. Все разделы должны начинаться указанными заголовками, выделенными полужирным начертанием: **введение** (постановка проблемы в общем виде и ее связь с последними публикациями); **постановка задачи** (степень изученности проблемы, формулировка цели); **методология и методика исследования; результаты** (изложение основного материала исследования с обоснованием полученных научных результатов); **выводы** (научная новизна, теоретическое значение исследования и перспективы дальнейших научных разработок в данном направлении).

Графический материал должен быть представлен в формате Excel или Word в черно-белом изображении, без цветного фона, рамок; для диаграмм применять различную штриховку; оси графиков должны быть черными. Сканированные рисунки не принимаются к публикации. Рисунки и таблицы, включенные в единый файл, должны идти следом за соответствующим текстом в рукописи, а не стоять отдельно в нижней или верхней части файла. В статье должна соблюдаться последовательная нумерация графического материала. Таблицы и рисунки должны быть понятны без обращения к тексту статьи. Неинформативные данные не должны быть включены в таблицы и графики. Данные, представленные в таблицах, не должны повторяться в рисунках и наоборот. Подписи под таблицами и рисунками должны быть информативными и краткими. Формат подписей должен соответствовать единому стилю. Каждое изображение в статье дублируется в редакцию отдельным файлом.

Далее следуют список литературы и References. Количество цитируемой и привлеченной для исследования литературы должно включать не менее 20 наименований источников, из них не менее 5 иностранных авторов.

Информация при выполнении работы при финансовой поддержке какой-либо организации (Минобрнауки, фондов и т.д.) пишется под заголовком Благодарности (Acknowledgements) и размещается на титульной странице статьи снизу.

Структура библиографических ссылок приведена на Сайте: http: //nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/.

4.5. В конце статьи необходимо указать полные сведения об авторах: фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, сокращенное название места работы (организация (и) или учебное заведение, факультет, кафедра), занимаемая должность, почтовый рабочий адрес с указанием индекса, телефона, сотового телефона, обязательно e-mail. Обязателен перевод этой информации на английский язык.

4.6. Тексты предоставляются в печатном и электронном виде (формат Word).

– Объем статьи – до 20 страниц формата А 4. Решение об увеличении объема статьи принимается главным редактором по согласованию с автором.

– Интервал – 1,5.

– Шрифт – Times New Roman.

– Кегль – 14.

– Все поля – 2,0 см.

– Кавычки в виде «елочек».

– Сноски делаются в квадратных скобках и оформляются в конце статьи в виде списка литературы (образцы на сайте журнала).

4.7. Статьи аспирантов принимаются только в соавторстве с научным руководителем или другим доктором наук. Для официального подтверждения статуса аспиранта автору необходимо направить в редакцию Журнала оригинал справки, заверенный отделом аспирантуры соответствующей организации. Статьи аспирантов очного отделения публикуются бесплатно.

4.8. Все статьи, не соответствующие тематике журнала, оформленные не по правилам, без аннотации, с неверно оформленным списком литературы, не принимаются до устранения замечаний. Не принятые к публикации материалы Автору не возвращаются. Корректура статей Автору не высылается.

4.9. Гонорар за публикуемые статьи, доклады, сообщения и рецензии Автору не выплачивается.

5. Периодичность издания журнала и график приема рукописей

Журнал выходит 4 раза в год.

Таблица 2

График приема рукописей

№ журнала	Прием статей	Срок выхода
1	до декабря	февраль-март
2	до марта	апрель-май
3	до июня	август-сентябрь
4	до сентября	ноябрь-декабрь

6. Порядок регистрации рукописей

6.1. Статьи регистрируются редакцией Журнала.

При поступлении рукописи в Журнал статья регистрируется, в случае если присланные материалы соответствуют настоящему положению.

Поступившие статьи регистрируются в единой электронной базе Журнала с указанием входных данных (Автор, дата поступления, направляющая организация или научный консультант/руководитель, соответствие статьи одной из научных отраслей, согласно Номенклатуре которых издается Журнал).

Автору сообщается дата поступления работы, а также ориентировочный срок выхода журнала, в макет которого помещена работа.

6.2. Поступившая работа проверяется на соответствие всем формальным требованиям и при отсутствии замечаний после регистрации отправляется на рассмотрение экспертного совета для заключения и рекомендаций к печати.

6.3. После положительных рекомендаций экспертного совета статья отправляется на вычитку редактору. В случае значительных редакторских правок они согласовываются с Автором.

6.4. После редактирования и в порядке очереди с подписью «в печать» статья публикуется в журнале.

6.5. Подготовленный к печати макет номера утверждает главный редактор Журнала.

7. После принятия решения о включении статьи в определенный номер Журнала Автором в двух экземплярах заполняется лицензионный договор «На право использования научного произведения в журнале «Профессиональное образование в современном мире» (Приложение 1: Сайт: http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/), который отправляется по почте на адрес редакции: 630039, г. Новосибирск, ул. Никитина 149, а/я 102.

8. Журналом обеспечивается постоянное хранение публикуемых научных статей, их доступность, представление в установленном порядке обязательных экземпляров издания.

9. Порядок подготовки рукописи к печати

9.1. Все несоответствия формальным требованиям устраняются самим Автором. При обнаружении несоответствий, редакцией Автору высылаются замечания. Исправленный вариант должен быть возвращен в редакцию в кратчайший срок. Возвращение статьи Автору на доработку не означает, что работа принята к публикации. Если статья возвращается Автору для доработки, исправления или сокращения, то датой ее представления в Журнал считается день получения редакцией окончательного текста.

9.2. Редактор оставляет за собой право внесения изменений и сокращений непринципиального характера.

9.3 Окончательный вариант работы направляется Автору для согласования.

9.4. Непринятые к публикации материалы Автору не возвращаются.

10. Всем научным статьям, публикуемым в Журнале, начиная с 3-го номера 2015 года будут присваиваться уникальные номера (индексы DOI – Digital Object Identifier). DOI-индексы представляют собой последовательность символов, состоящую из двух частей, разделенных прямым слешем (/). Первая часть – префикс издателя, определяемый при первичной регистрации издателя в CrossRef (10.15372 для Издательства СО РАН), вторая часть – суффикс (PEMW20150301), формируемый издателем Журнала по установленным правилам: первая цифра – год издания, вторая – порядковый номер выпуска и последняя – порядковый номер статьи в Журнале. (DOI: 10.15372/PEMW20150301).

10.1. Уникальный суффикс присваивается главным редактором. Главный редактор имеет право присвоить или не присвоить суффикс научной статье по решению редколлегии/редсовета Журнала.

10.2. Присвоенный идентификатор DOI никогда не меняется.

Профессиональное образование
в современном мире. 2017. Т. 7. № 4. С. 1562–1566
ISSN 2224-1841 (печатный)
© 2017 ФГБОУ ВО Новосибирский ГАУ

Professional education in the modern world,
2017, vol. 7, no. 4. pp. 1562–1566
ISSN 2224-1841 (print)
© 2017 Federal State State-Funded Higher
Institution Novosibirsk State Agrarian University

PROVISION

on submitting, accepting and registration of the manuscripts in the peer-reviewed scientific journal

Professional education in the modern world

1. General provision

1.1. This provision regulates the procedure of submitting, accepting and registration of manuscripts submitted for publication in the peer-reviewed scientific journal *Professional education in the modern world*.

Professional education in the modern world is an official scientific journal (see as Journal) founded by the Decree of Scientific Council of Novosibirsk State Agrarian University of January 31, 2011. This periodical peer-reviewed edition is distributed via subscription and has been published since 2011. The scientific journal is registered as a mass media on May 18, 2011 (Certificate PI No. FS 77–45179) and has an international standard serial number ISSN 2224–1841 of August 22, 2011.

Journal contains full papers, which are original, unpublished primary research and reflect essential and important research results; original scientific proceedings and reviews of Russian and foreign scientists devoted to philosophical, pedagogical and psychological issues.

A submitting manuscript should contain research results in the fields listed.

1.2. Journal covers manuscripts according to classification of scientific degrees: 09.00.00 – Philosophical Sc., 13.00.00 – Pedagogical Sc. and 19.00.00 – Psychological Sc., listed in Table 1.

Table 1

No	Part	Science of researchers according to classification of scientific degrees
1	Theoretical and methodological analysis of professional education concept (philosophy of professional education)	09.00.00
2	Problems of modern professional education management	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
3	Legal regulations of professional education	09.00.00; 19.00.00
4	Analysis of reformation of modern professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
5	Efficiency of professional education, quality and expertise of professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
6	Historical and confessional aspects of modern professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
7	Conceptual thinking of further training	09.00.00; 19.00.00
8	Further training in agribusiness	13.00.00; 19.00.00
9	Modern issues of branch professional education	13.00.00; 19.00.00
10	Professional education in the culture and culture of professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
11	Modern problems of upbringing in professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
12	Psychological and pedagogical aspects of professional education	13.00.00; 19.00.00
13	Concrete development of professional education	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
14	Practical formation of professional competency	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
15	Innovative professional education as a call of the times	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
16	Professional education in the western and eastern traditions	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
17	Integration of science and education for formation of professional education concept (further training)	09.00.00
18	Reviews on manuscripts on the theoretical and practical topics of professional education published in other journals	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
19	Calls on papers, conferences, symposiums and congresses	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00
20	Brief scientific messages, notes and letters	09.00.00; 13.00.00; 19.00.00

The parts of Journal are formed on the correspondent relevant topics.

2. Editorial policy of the Journal applies general ethical principles of national scientific periodicals. It covers ethical standards of editors and publishers provided at Code of Conduct and Best Practice Guidelines for Journal Editors) and Code of Conduct for Journal Publishers developed by Committee on Publication Ethics (COPE). Editorial Board of the Journal follows the international copyright protection, national legal regulations and international publishing standards.

3. Editorial policy

3.1. Author's responsibilities (see as Author) and requirements to a manuscript are as follows.

Author takes responsibility for the novelty, results acknowledgement and content of the paper. Authors have responsibilities as detailed below:

– A manuscript should contain the newest results not published in other editions;

– Author is committed to publishing high quality new work that makes a significant contribution within the scope of the journal. Editorial can reject a manuscript in case the novelty of the work falls below that required for the journal and the manuscript represents undue fragmentation of the research into multiple papers. Editorial has a right to withdraw a published manuscript in case of breaking the right or general ethical standards. Editorial should inform the author about paper withdrawal;

– Author should contribute significantly to consideration of the issues in the manuscript;

– Author should represent original research results only. Undue fragmentation should refer to the author and the source. Manuscripts should not contain scientific dishonesty and/or fraud comprising among others fictitious or manipulated data, plagiarized material (either from the previous work of the authors or that of other persons), reference omissions, false priority statements, 'hidden' multiple

publication of the same data and incorrect authorship. Authors must not breach any copyright as it is concerned to be non-ethical and inappropriate;

– Authors have a responsibility to give due acknowledgement to all workers contributing to the work. Those who have contributed significantly to the research should be listed as co-authors. On submission of the manuscript, the corresponding author attests to the fact that those named as co-authors have agreed to its submission for publication and accepts the responsibility for having properly included all (and only) co-authors. Persons contributed to the research results can take gratitude in the manuscript;

– All authors and organizations related to the research must take public responsibility for the content of their paper;

– if there are several authors, it is necessary to outline contact details of the author, who will receive mail and contact details of all the co-authors;

– Author should guarantee that accepted manuscript would not be published in any other editions (foreign languages) with no agreement of the Journal founder;

– Authors should declare all sources of funding for the work in the manuscript (grants, state programmes, projects, etc.), and also to declare any conflict of interest;

– Author, who found significant mistakes in submitted manuscript, should inform the editorial in order to escape mistakes and represent real information;

– Author should follow the rules of Editorial when submitting a manuscript to the Journal (no. 4 of Provision). The formatting rules and requirements are published at the webpage of the Journal http: *// nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/* (see as Webpage);

– A manuscript is submitted as printed and electronic versions in English and Russian. Electronic version should be identical with the printed one.

3.2. Editorial rights.

Editorial does not make literary or any other types of correction of the submitted manuscript.

Editorial can not accept the manuscripts, which do not correspond to the rules.

Manuscripts and followed documents not accepted for publication are not forwarded back.

Editorial does not change the authors name and their order in accepted manuscripts.

Editor-in-Chief regulates and prevents any conflicts.

Authors, who submit manuscripts to the Journal, agree to the rules and regulations for publishing manuscripts at the official webpages of the Journal: http://www.nsau.edu.ru/profed, Research E-Library: http://elibrary.ru/title_about.asp?id=32632 and Siberian Department of RAS: http://www.sibran.ru/journals/KZ/ and EBSCO Publishing and using private data in the public media.

4. Formatting rules for submitting manuscripts

Requirements for manuscripts and materials submitted to the Journal:

4.1. Materials submitted to the Journal are evaluated by the Editorial Board. They evaluate the relevance of the topic. Paper content should be checked for grammar, stylistic and other types of mistakes and should follow the academic language style.

4.2. Manuscripts and materials should be prepared in a rigorous manner for publishing.

The author should outline the title of the article and full names of the authors. The title should conform to the paper content and general topics of the Journal. The paper contains the organization the authors are affiliated with, city and country (e.g. Novosibirsk State Agrarian University, Novosibirsk, Russian Federation) and e-mail. If there are several authors, information on each author should be outlined at the end of the paper. The information should contain degree and rank of the author, position, e-mail etc.

A manuscript should have Universal Decimal classification number.

The paper should have:

a) an abstract, which should contain formulated tasks, methodology and methods for problem solution, research results and outlooks of the research. An abstract should be brief (not more than 200–250 words) and clear, with no paragraphs;

b) key words (3–8 words, preferably not covered in the title).

Abstract and key words are printed as point size 12 in italics.

References should be listed in the order they are cited in the text and at the end of the paper according to National State Standard (GOST) R. 7.0.5–2008. References in the text are reviewed in square brackets after the corresponding text (e.g. [1, p.55]). Authors should not refer student books and study guides, conference reports and Doctorate theses. Authors can refer to published summary of theses and cite the papers devoted to the topic and published in scientific journals.

4.3. Authors should translate into English the title of the article, author's name, the organization the author is affiliated with, city, country and e-mail; an abstract (terms in English should be used in the origin); key words and references cited in the text. Authors should not transliterate the papers published in national journals but translate the titles of the papers. Second title of the journal is outlined by means of equal sign (=). After reference description authors should indicate the language the paper is written in (In Rus). Original title of the resource and transliteration of the books are indicated in italics. Authors transliterate and translate the references.

4.4. Manuscript should contain parts related in a cohesive way; all parts should have a bold-faced type heading: **introduction** (research objective and its relation to the latest papers); **goal setting** (problem definition and goal setting); **Materials and methods**; **results** (the main research material should be concerned with research results); **conclusions** (scientific novelty, theoretical application of the research and outlooks of further development).

Figures and graphics should be used as black-and-white Excel or Word format with no frames; authors should use hatching for diagrams; graphic axis should be in black colour. Editorial does not accept scanned figures and photos. Images and tables should follow the corresponding text of the manuscript. Graphics, images and tables should be listed in an order, represented clearly and concisely avoiding repetition and embellishment, described and signed briefly, clearly and at the same manner and do not contain chartjunk. Each image should be sent to the Editorial as a separate file.

References and bibliography should be listed in alphabet order with no numeration and they follow conclusions. The number of cited references and additional research sources shouldn't be less than 20, not less than 5 foreign authors.

Information on financial support of an organization (Ministry of Education and Science, Foundations, etc.) should be indicated in Acknowledgements at the bottom of the paper cover page.

For information about references' indication, please visit our website: http: nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/.

4.5. Information about the authors should be submitted at the end of the paper and translated into English: full name, degree and rank, affiliation (organization or institution, faculty, chair), position, postal address (post zip, telephone, mobile telephone, email).

4.6. Manuscripts are submitted in two copies. One copy should be submitted, and a copy in Word format should be sent via e-mail.

– Manuscripts should normally be around 10 pages of A4. Editor-in-Chief is able to extend the paper by agreement with the author.

– Spacing is 1,5.

– Font is Times New Roman.

– Font size is 14.

– Margins are 2,0 sm

– Quotations should be reviewed as French quotation marks (chevrons)

– References should be listed in square brackets at the end of the paper (examples are reviewed at the website of the Journal).

4.7. Full-time PhD-students publish papers free of charge. Editorial accepts the articles from PhD-students co-authored by scientific supervisor or Doctor of Science only. PhD-students should provide Editorial with the reference from Postgraduate Department and certify the PhD-student status.

4.8. Manuscripts not suitable for the topics of the Journal and formatting rules (no abstract, list of references) are not accepted until complying with remarks. Manuscripts not accepted and their correction are not forwarded back to the author.

4.9. Editorial does not cover fees for papers, reports, brief communications and reviews.

5. Schedule of Journal publication and manuscripts submission

Journal is published quarterly (4 times a year).

Table 2

Schedule of manuscripts submission

Journal No.	Manuscripts submission	Publication
1	until December	February–March
2	until March	April–May
3	until June	August-September
4	until September	November–December

6. Procedure of registration of manuscripts

6.1. Editorial of the Journal registers manuscripts.

When a manuscript is submitted to the Journal, it is registered in case it follows the requirements of the Provision.

Submitted manuscripts are registered in e-base of the Journal with outlined data (Author, date of submission, sending organization or scientific supervisor, suitability of the manuscript for the science classification).

Editorial informs authors about submission date and approximate date of Journal publication.

6.2. Submitted manuscript is checked for suitability for all the requirements and sent to expert evaluation for final recommendation.

6.3. When a manuscript is recommended for publication, it is forwarded to editing. All changes are agreed with the Author.

6.4. On editing and signing *in press* a manuscript is printed in the Journal.

6.5. Prepared draft is approved by the Editor-in-Chief.

7. On decision about publication of a manuscript, Author fills in the license agreement in 2 variants "License to use scientific manuscript in the journal *Professional education in the modern world*"(Attachment 1 at the webpage: http://nsau.edu.ru/profed/avtoram/trebovaniya/), which should be sent back to the postal address of Editorial: p/b 102, 149 Nikitina Str., 630039 Novosibirsk.

8. Editorial of the journal keeps manuscripts and provides their availability.

9. Procedure of preparation of a manuscript for publication

9.1. Authors should correct all the remarks of non-compliance noted by the editorial. Authors should send amended version promptly. When editorial forwards a manuscript for refinement it does not mean the manuscript is accepted for publication. Editorial regards the date of final text of a manuscript (after refinement) as a date of manuscript submission.

9.2. Editor-in-Chief has a right to make not significant notes and remarks.

9.3. Editorial forwards the final version of the manuscript to agree and determine the matters.

9.4. Editorial does not send back not accepted manuscripts to the authors.

10. All scientific papers (from journal no. 3, 2015) published in the Journal will have special unique indexes DOI (Digital Object Identifier). DOI indexes assume a sequence of symbols, which consists of 2 parts separated by slash (/). First part assumes publisher's identification prefix in CrossRef (10.15372 for SD RAS Publ.) and the second part assumes identification suffix of the Journal publisher: 1 number – publication year, 2 number – Journal No., the last number – paper No. in the Journal.

10.1. Editor-in-Chief assigns a special unique identification suffix. Editor-in-Chief has a right to assign or not identification suffix on decision of Editorial Board.

10.2. DOI index is never changed.