

**ДОПОЛНИТЕЛЬНОЕ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ
ОБРАЗОВАНИЕ И
ПОТРЕБНОСТИ РЕГИОНА**

Содержание

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ Балтин В.Э.	2582
ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ЮЖНОГО УРАЛА В 50-Х-НАЧАЛЕ 60-Х ГГ. XX ВЕКА Вергаскина Л.В.	2586
ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Кайдашова А.К., Полонский Е.В., Яне И.С.	2592
СОВРЕМЕННАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Масловская С.В.	2599
АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАКТИК ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КУЛЬТУРНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД) Масловская С.В., Фомина М.В.	2606
СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ Подосенова И.А., Ковалевская Г.П.	2614

РАЗВИТИЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ ОЦЕНОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Балтин В.Э.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Оценочная деятельность является одной из самых молодых и востребованных в нашей стране. От того, насколько профессионально работают оценщики, зависит эффективность многих процессов в экономике, связанных с переходом и защитой прав собственности на инвестиционные товары. Оценка относится к профессиональным видам деятельности и осуществляется в рамках системы государственного регулирования. Несмотря на, что система регулирования оценочной деятельности в целом выстроена, существенно повышена роль саморегулируемых организаций (СРО) оценщиков, ужесточены требования к оценщикам и процедуре экспертизы отчетов об оценке, разработка методического обеспечения оценки далека от завершения.

Национальный совет по оценочной деятельности (НСОД) за два года своей работы не разработал ни одного федерального стандарта по отдельному направлению оценки. В настоящее время принят только один федеральный стандарт, который регламентирует процесс определения кадастровой стоимости объектов недвижимости (ФСО № 4). Принят он еще в 2012 году. В последние два года приоритет в сфере законотворчества в области оценочной деятельности был отдан усилению контроля за работой оценщиков. Были приняты два федеральных стандарта: «Виды экспертизы, порядок ее проведения, требования к экспертному заключению и порядку его утверждения» (ФСО № 5) и «Требования к уровню знаний эксперта саморегулируемой организации оценщиков» (ФСО № 6). Таким образом, вроде жестко контролируемая оценка остается все еще во многом творческим процессом, особенно когда в качестве объекта оценки выступает объект с не типовыми характеристиками или, когда в отношении него определяется стоимость частичных прав.

Еще одной проблемой методического обеспечения труда оценщика является отсутствие института апробации новых или модификации существующих методов оценки. Сегодня фактически роль такого института выполняют не СРО оценщиков (логика их деятельности подсказывает, что это их функция), а публикация статьи в открытой печати, на которую можно сослаться в отчете об оценке.

Сказанное выше, свидетельствует о том, что особая ответственность в текущих условиях осуществления оценочной деятельности возложена на системы профессиональной подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации оценщиков. В соответствии со ст. 21. ФЗ от 29 июля 1998 года N 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» (в ред. Федерального закона от 22.07.2010 N 167-ФЗ) профессиональное обучение оценщиков (профессиональная подготовка по образовательным программам высшего профессионального образования) осуществляется государственными

или частными учебными заведениями, специально создаваемыми для этой цели, или на базе факультетов (отделений, кафедр) государственных или частных учебных заведений, имеющих право осуществлять такое обучение в соответствии с законодательством Российской Федерации.

Профессиональная переподготовка оценщиков осуществляется по программам дополнительного профессионального образования, реализуемым высшими учебными заведениями (государственными и частными), которые прошли аккредитацию в Минэкономразвития РФ. Базу данных о таких вузах ведет также НСОД, за которым законодательно закреплены функции рассмотрения образовательных программ образовательных учреждений, осуществляющих профессиональное обучение специалистов в области оценочной деятельности и рекомендация таких программ к утверждению; разработка программ профессиональной переподготовки оценщиков.

В связи с тем, что российская системы высшего профессионального образования перешла на уровневую подготовку кадров с высшим образованием, подготовка и выпуск специалистов по специальности «Финансы и кредит» специализации «Оценка собственности» будет осуществляться еще три года. Вошедшие в федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования профили направлений «Экономика» и «Менеджмент» по содержанию образовательных программ не соответствуют требованиям Минэкономразвития РФ и НСОД к уровню знаний и компетенций специалистов в области оценочной деятельности. Поэтому выпускники бакалавриата по указанным направлениям подготовки, изъявившие желания получить профессию оценщика, должны будут пройти обучение по программе профессиональной переподготовки оценщиков. С 2016 года получить право на осуществление оценочной деятельности можно будет только после успешного завершения обучения по программе профессиональной переподготовки оценщиков. В настоящее время она имеет название «Оценка стоимости предприятия (бизнеса)» и ее учебный план не должен противоречить типовому учебному плану, разработанному Минэкономразвития РФ.

Принятие нового федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» 26 декабря 2012 года породило опасения, что в результате расширения видов организаций, которые могут осуществлять образовательную деятельность, высшие учебные заведения могут потерять монопольное право на реализацию дополнительного профессионального образования в области оценочной деятельности. В соответствии с положениями указанного федерального закона эти опасения не напрасны.

Несколько успокаивает то обстоятельство, что для того, чтобы коммерческие организации или индивидуальные предприниматели смогли получить право выдавать дипломы государственного образца о профессиональной переподготовке (в соответствии с ФЗ от 29 июля 1998 года № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» именно такой документ дает право на осуществление оценочной деятельности) необходим ряд подзаконных актов, на принятие которых, как показывает российская законодательная практика, потребуется не менее 3-х лет. Следовательно, у

вузов, реализующих дополнительное профессиональное образование в области оценочной деятельности, есть время соответственно подготовиться.

Для качественной подготовки оценщиков по программе дополнительного профессионального образования, продолжительностью не менее 802 аудиторных часа (требование Минэкономразвития РФ – регулятора оценочной деятельности от лица государства), необходимы соответствующие материальные и кадровые ресурсы, опыт соответствующей преподавательской и оценочной деятельности. На рынке образовательных услуг в сфере оценки уже сформировались объективные значения рыночных цен и неконтролируемое появление новых игроков на этом рынке приведет к проявлению с их стороны к недобросовестной конкуренции и демпингу, что негативно скажется на потребителях оценочных услуг и приведет к росту судебных процессов по поводу некачественной оценки. Представляется, что понимая это обстоятельство, НСОД заявит о своей твердой позиции в учете необходимых условий учебного процесса у образовательной организации или организации, осуществляющей образовательную деятельность, при утверждении представленной программы дополнительного профессионального образования.

Требования к качеству учебного процесса при реализации программы дополнительного профессионального образования в будущем будут возрастать. Этого требуют объективные причины: увеличение видов обязательной оценки, продолжающаяся гармонизация гражданского законодательства с законодательством в области оценочной деятельности и международных стандартов оценки с российскими, принятие все большим числом участников рынка цивилизованных правил ведения бизнеса, ориентация собственников бизнеса на рост его стоимости, вовлечение оценщиков в определение параметров сделок M&A, процессов IPO и т.д.

Для своевременного отслеживания новых направлений оценки, появления на рынке новых задач оценки с не типовыми характеристиками, методик исследования рынка объекта оценки, определения разных видов стоимости, изменений в законодательстве по смежным дисциплинам вузам необходим тесный контакт с СРО оценщиков, которые находятся «на переднем крае» оценки. Для обеспечения эффективного сотрудничества вузов с СРО оценщиков необходимо, на наш взгляд, создать ассоциацию или некоммерческое партнерство вузов, реализующих программы дополнительного профессионального образования оценщиков. Такое объединение вузов могло бы определить наиболее эффективные формы сотрудничества с СРО оценщиков, в числе которых могли бы быть: презентации программ дополнительного профессионального образования оценщиков, форм контроля обучения, его методического, программного и информационного обеспечения; проведение совместных научно-практических и научно-методических конференций и семинаров, повышение квалификации преподавателей в вузах с лучшей практикой обучения и в СРО оценщиков.

Безусловно, одной из лучших форм повышения квалификации преподавателя, читающего дисциплины учебного плана программы дополнительного профессионального образования оценщиков, является его

практическое участие в оказании услуг по оценке. В этой связи, считаем целесообразным создание в вузе (в нашем случае в центре профессиональной подготовки оценщиков) подразделения, оказывающего услуги по оценке населению и организациям города. Для реализации этого предложения необходимы минимум два преподавателя, являющиеся членами СРО оценщиков. В таком случае вуз выполняет функции оценочной компании: договоры на оценку заключает от имени вуза и отчеты об оценке утверждает по доверенности ректора руководитель созданного подразделения.

Новая функция вуза обеспечит финансирование закупок специальной литературы и справочных изданий, программных продуктов и платных информационных баз данных в области оценки, участие преподавателей в работе платных профессиональных семинаров и программ повышения квалификации, публикации научных статей и учебных пособий.

Список литературы

1. *ФЗ от 29 июля 1998 года № 135-ФЗ «Об оценочной деятельности в Российской Федерации» [Электронный ресурс] «Национальный совет по оценочной деятельности». – Режим доступа: <http://www.ncva.ru/>*
2. *ФЗ от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ "Об образовании в Российской Федерации" [Электронный ресурс]// Российская газета. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-site-dok.html>.*

ПОДГОТОВКА КАДРОВ ДЛЯ ПРЕДПРИЯТИЙ ЛЕГКОЙ ПРОМЫШЛЕННОСТИ ЮЖНОГО УРАЛА В 50-Х-НАЧАЛЕ 60-Х ГГ. XX ВЕКА

Вергаскина Л.В.

Бузулукский гуманитарно-технологический институт (филиал) ОГУ

В современных условиях, когда идет поиск рационализации промышленной политики развития регионов, необходимо определиться с позицией по наиболее приоритетным проблемам, жизненно важным для легкой промышленности Южного Урала. Немаловажную роль в этом может играть и учет исторического опыта оптимизации работы промышленных предприятий легкой промышленности в 50-х - начале 60-х гг. XX века, для которых вопрос подготовки и обеспеченности кадрами не утратил своей актуальности.

Несмотря на сложную ситуацию, связанную с потерями СССР в Великой Отечественной войне, демографические процессы 1950-х гг. внушали известный оптимизм. Советский Союз являлся «молодой» страной с долей населения в возрасте до 30 лет 55,9 % (в РСФСР - 55,6%). Это позволяло довольно успешно решать назревшие задачи. Прежде всего, в условиях урбанизации и экстенсивного развития индустрии, требовавшей привлечения новой рабочей силы, молодежь обеспечивала устойчивое пополнение рабочего класса (в годы семилетки каждый второй рабочий был не старше 30 лет), и, в итоге, высокие среднегодовые темпы роста промышленного производства (в 1961-1965 гг. - 8,6%).

После окончания Великой Отечественной войны усиление внимания к вопросам подготовки кадров было связано как с необходимостью компенсации понесенных потерь, так и с ростом индустриального развития.

Люди, как известно, являются главной производительной силой общества. С развитием легкой промышленности росло количество занятых в этой отрасли рабочих и специалистов. Работа на предприятиях легкой промышленности интересная, но если подходить к выбору профессии с позиции материальной обеспеченности, то средняя зарплата по отрасли не для всех привлекательна. Размер оплаты труда в легкой промышленности всегда был невысок.

Технический прогресс резко поставил вопрос о повышении уровня квалификации кадров. Вопросы технической и экономической учебы кадров регулярно рассматривались на заседаниях бюро и собраниях партийных организаций. За три года шестой пятилетки в Оренбургской области повысили свою квалификацию свыше 120 тысяч человек. За это же время было подготовлено 58 тысяч новых рабочих различных специальностей. Свыше 30 тысяч молодых рабочих получили квалификацию в школах и училищах профтехобразования.

Подготовка рабочих кадров для предприятий легкой промышленности в 50-е гг. XX века начиналась со школы. В 1958-1964 гг. была проведена школьная реформа, цель которой состояла в том, чтобы превратить школу в резерв пополнения кадров рабочего класса и технической интеллигенции. Во

исполнение закона «Об укреплении связи системы народного образования в СССР» распоряжением Совнархоза № 561 от 19 августа 1959 года к предприятиям Оренбургского совнархоза прикрепляли учащихся 11 классов для производственного обучения. С этого времени фактически обучение растягивалось на 11 лет, а школе надлежало приобрести «политехнический уровень». После восьмого класса намечалось включение молодежи в общественно-полезный труд. На многих предприятиях Оренбуржья было налажено производственное обучение школьников. Так, на шелкокомбинате на 1960 г. планировалось обучить индивидуальным путем 267 человек, из них 117 учащихся школ и 150 рабочих. Обучение прошли 129 человек, из них 75 учащихся и 54 рабочих. Учащихся поступило 99 человек, обучились 75, остальные выбыли, остались на второй год и до производственной практики не допущены. Оплата учащимся 11 классов в период обучения производилась в соответствии с Постановлением Совета Министров РСФСР № 5338-8 от 18 августа 1958 года с учетом фактически отработанного времени в размерах, установленных для бригадного ученичества.

Подготовка новых, основных рабочих кадров осуществлялась по нескольким каналам: в профессионально-технических училищах, непосредственно на производстве путем бригадного, индивидуального ученичества и курсового обучения. Все перечисленные виды подготовки использовались и на предприятиях легкой промышленности Южного Урала, о чем свидетельствуют отчеты предприятий.

В исследуемый период в стране стала активно развиваться система профессионально-технического образования, что объяснялось достаточно высокими темпами развития народного хозяйства, острым дефицитом трудовых ресурсов, текучестью кадров. Несмотря на высокую активность перемещения трудовых ресурсов на швейных, обувных, кожевенных предприятиях имелись незанятые рабочие места, что свидетельствовало о нехватке квалифицированных кадров для данных отраслей промышленности. В Оренбургской области недостаточно было специализированных учебных заведений. На многих фабриках отсутствовала развитая инфраструктура. От решения этих проблем зависело дальнейшее развитие легкой промышленности.

В 50-е-60-е гг. XX века введение новых предприятий, реконструкция, техническое перевооружение действующих предприятий требовало подготовки и постоянного повышения профессионально-технического уровня рабочих. За 1958 г. Управление легкой промышленности планировало подготовить 483 новых рабочих, фактически было подготовлено - 530, в т.ч. 345 – путем индивидуального обучения и 185 бригадного обучения. На конец года по Управлению продолжали обучаться 145 человек. По профессиям из 134 человек, окончивших среднеобразовательную школу за 1958 г., подготовили: 28 ткачей, 9 мотальщиц, 13 обувщиков, 14 заготовщиков, 7 вышивальщиц, 7 швей, 6 мотористок, 24 рабочих прочих профессий.

Принятый правительством курс на политехнизацию образования вел к расширению сети техникумов и профессионально-технических училищ, в которых к середине 1960-х годов обучалось уже более шестидесяти тысяч

человек. Широкое распространение получают школы рабочей молодежи. Так, в 1965 г. в Челябинске почти 50% школ были вечерними. Заметно расширился Челябинский политехнический институт, открывший несколько новых факультетов и построивший новые учебные корпуса. В легкой промышленности Оренбургской области на 1 января 1960 года имелся 121 специалист со специальным средним образованием, из них 48 человек работали на рабочих местах, это, в основном, выпускники вечернего текстильного техникума.

Ситуация, сложившаяся в это время в стране с обеспечением промышленности инженерно-техническими кадрами, была в целом характерна и для предприятий легкой промышленности Южного Урала. В истории советского общества вопросы подготовки инженерных кадров были актуальны всегда. В довоенные годы острота проблемы была связана с форсированной индустриализацией и необходимостью обеспечения технически грамотного руководства большим числом новых и действовавших еще со времен царской России промышленных предприятий, поскольку большинство представителей старой технической интеллигенции были отстранены от управления производством.

На предприятиях легкой промышленности Оренбургской области в 1959 году на инженерно-технических должностях работал большой процент практиков. Из 116 должностей, подлежащих замещению специалистами с высшим образованием, фактически было замещено 53, что составило 45,7 %. Из них 94 должности подлежат замещению дипломированными техниками, фактически замещено 73 должности, что составило 77,6 %, остальные должности занимали практики. Еще в 1958 году по предприятиям легкой было запланировано повышение квалификации для 89 человек ИТР. Фактически за 1958 год повысили квалификацию 73 ИТР, на 1 января 1959 года продолжили повышение квалификации 95 ИТР, 6 из них с отрывом от производства.

Особенно не доставало легкой промышленности в 1959 году инженеров-технологов. Из 67 должностей лишь 29 занимали дипломированные специалисты, на остальных – практики. В частности на обувной и шорно-седельной фабриках из 14 должностей инженерами-технологами было занято всего 4.

С целью замены практиков специалистами с высшим образованием, Управление пищевой и легкой промышленности Оренбургского СНХ сделало заявку на 1960 год в Госплан РСФСР на 35 молодых специалистов с высшим образованием и 34 со специальным средним образованием.

Кроме того, в г. Оренбурге в 1959 году отделом кадров Совнархоза были организованы курсы по подготовке ИТР и рабочих для поступления на заочное и вечернее отделения ВУЗов и техникумов, на которых с предприятий легкой промышленности училось 52 человека.

Возросшие масштаб и уровень развития экономики вызвали большую потребность в кадрах специалистов. Вместе с тем, анализ количественного состава экономистов и технических работников на предприятиях легкой промышленности показывает, что ситуация не изменилась, ведущее место на 1

декабря 1961 г. занимали практики. Так, на шелкокомбинате из 28 экономистов и технических работников: 18 практиков, 5 с высшим образованием, 4 со средним специальным образованием. Из 99 инженерно-технических работников: 36 инженеры, 32 техника, 31 практик. Несмотря на актуальную потребность в экономистах, их число в Оренбургской области за 1960-1965 гг. возросло лишь на 0,3%. В Оренбурге только одно высшее заведение (Оренбургский государственный сельскохозяйственный институт) готовило экономистов для промышленности.

Несмотря на принимаемые меры, кадровая проблема оставалась нерешенной. Так, в 1964 году в легкой промышленности Южно-Уральского совнархоза в производстве было занято 34 138 человек, из них:

Таблица № 1.

рабочих	28185
служащих	1076
ИТР	2037
МОН и охраны	382
учеников	1386
непромышленная группа	1082
из них:	
с высшим образованием	20
со среднетехническим образованием	1638
со среднеобщим образованием	5374
с неполным средним образованием	19080
с начальным образованием	7843

В числе ИТР было 954 практика, т.е. 46 %. Резкий недостаток специалистов с высшим образованием ощущается в швейной и трикотажной областях.

Таким образом, руководство предприятий легкой промышленности стремилось создать условия для повышения квалификации работников, используя в первую очередь общегосударственные формы обучения: учеба в среднетехнических и высших учебных заведениях, подготовка рабочих кадров со школьной скамьи. Передовые рабочие привлекались к учебе в техникумах и институтах. Например, количество работников, обучавшихся в высших учебных заведениях страны на 1 января 1964 г. по предприятиям Южно-Уральского совнархоза составило 373 человека.

Помимо отсутствия достаточного количества квалифицированной рабочей силы, одной из причин неудовлетворительной работы отдельных промышленных предприятий Оренбургской области в 50-60-е гг. XX века была высокая текучесть рабочей силы.

Партийные, профсоюзные и хозяйственные органы уделяли огромное внимание проблемам закрепления кадров. После проведенного горкомом КПСС в 1955 г. совещания по вопросам трудовой дисциплины, был составлен план мероприятий, предусматривающий усиление воспитательной и культмассовой работы с молодежью.

Во второй половине 50-х гг. XX века потеря рабочей силы в промышленности области встала особенно остро. На предприятиях легкой промышленности Оренбургского совнархоза в 1957 г. текучесть рабочей силы составила 605 человек или 16,5%. В 1958 г. приняли на работу 674 рабочих, уволили 876 или 18 %. В целом по управлению за 1959 г. ситуация ухудшилась, на производстве сменилось почти $\frac{1}{4}$ или 23,5% рабочих. Особенно большая текучесть рабочей силы была на кожзаводе - 26,1%, шорно-седельной фабрике - 25,5%. Проблема оставалась нерешенной и в первой половине 60-х гг. XX века, о чем свидетельствуют данные, приведенные ниже.

Текучесть кадров в легкой промышленности Южно-Уральского совнархоза за 1964 г.:

Таблица № 2.

	Всего	Из них инженеров	Технико в	Рабочи х	Служащих	И др.
Принято	7471	24	167	6169	137	1034
Уволено	6322	36	130	5563	168	484
В том числе по собственному желанию	4332	21	83	3753	137	383

Среди причин текучести кадров можно определить: низкую заработную плату в сравнение с другими отраслями, отсутствие жилищного фонда и необеспеченность детскими учреждениями. ИТР уезжали с предприятий в основном после отработки установленных сроков по окончанию учебного заведения.

Одновременно с увольнениями шел процесс непрерывного приема новых рабочих. В 1960 г. на предприятиях легкой промышленности Оренбургской области было уволено 1479 человек, принято 1766 рабочих. Высокая текучесть рабочих, постоянный прием на работу новых, снижали производительность труда. В 1958 г. из 105 предприятий Оренбургского Совнархоза 22 не выполнили план по производительности труда и за счет этого недодали продукции на 31,5 млн. рублей.

Немаловажную роль в решении проблемы являлось создание лучших производственных условий, усиление мер по охране труда и техники безопасности, так как в первую очередь страдали молодые и неопытные рабочие.

Несмотря на то, что руководство предприятий принимало определенные меры, тем не менее, квалифицированных работников не хватало, план по производительности труда в среднем на одного рабочего недовыполнялся. В годовых отчетах фабрик указывалось на острый недостаток квалифицированных кадров, что в результате приводило к нарушению процесса производства и снижению качества продукции. Рост производительности труда в большей степени связан с человеческим фактором, с рынком труда. Игнорирование усугубляющихся проблем рынка труда, который уже не всегда и не везде способен обеспечить квалифицированной рабочей силой

развивающуюся экономику, чревато большими последствиями. В обозримой перспективе проблема нехватки квалифицированных специалистов обострится в связи с массовым выходом занятых в производстве на пенсию или уходом еще работающих пенсионеров.

Список литературы

1. Бегиян С.Д., Ильин Г.И. Борьба за сокращение текучести рабочих на предприятиях тяжелой промышленности Урала (1959-1965 гг.)//Из истории борьбы рабочего класса Урала за создание материально-технической базы социализма./ С.Д. Бегиян, Г.И. Ильин. - Свердловск, 1974. - С.- 62, 67.
2. Елисеева В. Я. (сост), Б.В.Григорьев, П.Г.Матушкин, Е.М.Тяжельников, В.Е.Четин (отв. редактор). [Краткий очерк истории Челябинской области.](#)/ В. Я. Елисеева. - [Челябинск], Южно-Уральское кн. изд. 1965. 516 с. Режим доступа: [kraeved74.ru > pages/article365.html](http://kraeved74.ru/pages/article365.html). - 16.04.10.
3. Итоги Всесоюзной переписи населения 1959 г. - М., 1962. - С.- 54, 62.
4. Кисляков Б.И. Легкая индустрия за 50 лет./ Б.И. Кисляков - Москва: Издательство «Легкая индустрия», 1967. - С. - 158-159.
5. Личман Б. В. Уральская индустрия в экономике советского государства второй половины 50-х - середины 80-х гг./ Б. В. Личман. - Екатеринбург, 2008. - С. - 195.
6. Народное хозяйство Челябинской области. Статистический сборник. - Челябинск: Статистика, 1967. - С.- 34.
7. Народное хозяйство СССР за 70 лет: Юбилейный стат. сборник. - М., 1987. - С.- 51.
8. Оренбургская область за 25 лет. Статистический сборник. - Оренбург, 1960. - С. - 21.
9. Очерки истории Оренбургской областной организации КПСС. - Челябинск: «Южно-Уральское книжное издательство», 1973. - С. - 382-383.
10. Пикулев И. А. Проблемы взаимосвязи развития региона и подготовки квалифицированных специалистов. Проблемы современного высшего профессионального образования в области строительства, архитектуры и дизайна. // Всероссийская научно-методическая конференция «Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры». - Оренбург, 2012. - С. - 548.
11. Сенявский С. Л. Рост рабочего класса СССР 1951-1965 гг./ С. Л. Сенявский. - Москва, 1966. - С. - 139.

ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬСКАЯ ПОДГОТОВКА МОЛОДЕЖИ КАК ЭЛЕМЕНТ СИСТЕМЫ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

**Кайдашова А.К., Полонский Е.В., Яне И.С.
Орский гуманитарно-технологический институт (филиал)
Оренбургского государственного университета, г. Орск**

Процесс интеграции Российской Федерации в мировое экономическое и политическое пространство, ведущими мероприятиями которого являются присоединение к Болонскому процессу, вступление России в Всемирную торговую организацию, привел к повышению роли дополнительного профессионального образования (ДПО).

В соответствии с новым Федеральным законом Российской Федерации «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ, ст.76 «дополнительное профессиональное образование можно определить как деятельность, направленную на удовлетворение профессиональных и образовательных потребностей, профессиональное развитие человека, обеспечение соответствия его квалификации меняющимся условиям профессиональной деятельности и социальной среды» [4].

Стремление к созданию слоя собственников среднего уровня (средний класс) делает наиболее актуальным такой элемент системы ДПО как бизнес-образование или предпринимательская подготовка. Поскольку сформировать предпринимательский слой общества легче из молодежи, которая еще не определилась в жизни, необходима целостная модель предпринимательской подготовки молодежи. Для того, чтобы молодые предприниматели стали реальностью, ежегодно на территории России проводятся различные образовательные бизнес-практикумы. Рассмотрим основные из них:

1) Ежегодно в районе озера Селигер, проходит одноименный молодежный бизнес-форум «Смена инновации и техническое творчество: молодежный форум «Селигер». В рамках бизнес-форума собираются несколько тысяч молодых людей, которые занимаются изобретательской и иной инновационной деятельностью. Для тех, кто не определился с вектором своего предпринимательского развития на «Селигере» есть возможность найти новую интересную идею для бизнеса. Форум открывает для бизнес-активной молодежи возможности экспертизы собственных инновационных проектов, встречу с реальным инвестором, а так же возможность найти партнера [3].

2) Параллельно с бизнес-форумом «Селигер» проходит не менее масштабное событие на берегу Черного моря. В Федеральном детском центре «Смена», проходит профильная смена «Бизнес-фестиваль молодежи России им. В.В. Быкова». Работа данного образовательного пространства строится на концептуально-технологической модели отечественной системы предпринимательской подготовки, основы которой заложены В.В. Быковым, А.И. Парамоновым, И.С. Павловым [1]. Основной идеей данного образовательного бизнес-практикума является запуск в сознании молодых

участников, процессов самоопределения. Система тренинга под названием «бизнес-фестиваль» включает в себя 4 основных элемента:

- региональные конкурсы бизнес проектов (данный элемент является отборочным туром, на котором формируются региональные команды. Примеров таких конкурсов множество, в каждом регионе это своя модель. В Москве и Московской области - «Лучший предпринимательский проект учащейся и студенческой молодежи города Москвы», Челябинская область – образовательный практикум «Трасса», Орск – конкурс бизнес-проектов «Твоя идея»;

- курсы повышения квалификации педагогов и организаторов предпринимательской подготовки молодежи;

- бизнес-фестиваль молодежи России им. В.В. Быкова – отличие бизнес-фестиваля от многих других образовательных пространств в том, что бизнес-план, составляемый молодыми людьми, пишется по итогам реализации бизнес-идеи. Для реализации бизнес-идеи молодых предпринимателей на базе ФДЦ «Смена», формируется «свободная экономическая зона», организаторы бизнес-фестиваля создают условия реальной рыночной деятельности. Участники бизнес-фестиваля получают квалифицированную помощь в области маркетинга, финансов, бизнес-планирования, управления проектами, PR и креатива;

- стажировка наиболее отличившихся участников бизнес-фестиваля в ведущих отечественных и зарубежных компаниях [2].

Ежегодно в бизнес-фестивале им. В.В. Быкова принимает участие около 200 участников с различных уголков России.

3) Федеральная программа «Вовлечение молодежи в предпринимательскую деятельность». В Оренбургской области в 2011 году реализовывался инновационный, социально-образовательный проект по вовлечению молодежи в предпринимательскую деятельность по государственному заданию Министерства экономического развития, промышленной политики и торговли в сотрудничестве с Министерством молодежной политики, спорта и туризма области, высшими и средне-специальными учреждениями области, учреждениями общего и среднего образования, общественными организациями.

Проект был направлен на поддержку молодых, целеустремленных людей в достижении успеха при создании собственного дела и оказание помощи при реализации бизнес-проектов.

В рамках проекта в Оренбургской области в декабре 2011 для 500 студентов стартовала работа 11 бизнес-школ «Открой свое дело!» в задачи, которых входило информирование потенциальных будущих предпринимателей об особенностях ведения собственного бизнеса, оказание помощи и консультирование в разработке бизнес-проектов и регистрации в качестве предпринимателей. Лучшие бизнес-проекты были отмечены наградами и получили поддержку в дальнейшей их реализации.

Одна из бизнес-школ была открыта на базе Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ФГБОУ ВПО «Оренбургский

государственный университет», ответственным за проведение образовательного практикума была выбрана кафедра маркетинга.

«Открой свое дело!» — проект, в рамках которого студенты прошли обучение по организации и ведению бизнеса. Молодых людей обучали составлять бизнес-планы, решать вопросы по их реализации. Преподавателями выступали успешные предприниматели, представители власти, а также профессиональные бизнес-тренеры. По результатам обучения в школе авторы наиболее успешных бизнес-идей получили финансовую поддержку по программе, зарегистрировавшись в качестве индивидуальных предпринимателей.

После презентации бизнес-школы прошло анкетирование, в котором приняли участие 410 студентов, обучающихся на разных факультетах Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ. Из 410 человек 170 представили свои бизнес-идеи и выразили желание пройти обучение в бизнес-школе. По результатам отбора идей экспертной комиссией в бизнес-школу было зачислено 65 человек.

На следующем этапе учащимся предстояло пройти тестирование.

Цель тестирования – определение предпринимательского потенциала участников проекта «Открой свое дело!». Результаты тестирования подтвердили наличие у 53% из 65 опрошенных наличие предпринимательских задатков.

С целью определения участников мероприятий по вовлечению молодежи в предпринимательскую деятельность 5 и 6 декабря 2011 года было проведено анкетирование. Участие в нем приняли 410 респондентов, преимущественно студенты Орского гуманитарно-технологического института. Результаты анкетирования показали следующее:

1. Большая часть респондентов (57%) осведомлены о проведении данного мероприятия, при этом 43% опрошенных слышат об этом впервые (таблица 1). Такое распределение ответов респондентов можно объяснить отсутствием прецедентов реализации подобных программ в Оренбургской области ранее.

Таблица 1 - Осведомленность респондентов о программе содействия молодежному предпринимательству

Знаете ли вы, что Правительством Оренбургской области реализуется программа содействия молодежному предпринимательству, в ходе реализации которой каждый молодой человек до 30 лет получит шанс открыть собственное дело?	Число респондентов	%
Да	232	57
Нет	178	43
Итого	410	100

2. Как показывают данные таблицы 2 преобладающее число опрошенных (83%) одобряют реализацию данной программы в области. 16% респондентов скептически оценивают результаты реализации данного проекта.

Таблица 2 – Отношение респондентов к инициативе органов власти помогать молодым людям открывать свое дело

Как вы относитесь к инициативе органов власти помогать молодым людям открывать свое дело?	Число респондентов	%
положительно, это действительно полезный проект для молодежи	238	58
скорее положительно, такие проекты должны быть	104	25
идея хорошая, но вряд ли из этого что-то получится	52	13
отрицательно, я не верю в этот проект	13	3
затрудняюсь ответить	3	1
Итого	410	100

3. На вопрос: «Каким вы видите свое будущее?» ответы респондентов были распределены следующим образом (рисунок 1):



Рисунок 1 Представление респондентами своего будущего

4. Подтверждением важности и целесообразности реализации программы содействия молодежному предпринимательству стал утвердительный ответ 80 % респондентов, согласных с тем, что молодые люди должны осуществлять попытку в организации собственного бизнеса (таблица 3).

Таблица 3 – Мнение респондентов о необходимости заниматься молодым людям собственным бизнесом

Как вы считаете, стоит ли молодым людям заниматься собственным бизнесом?	Число респондентов	%
да, безусловно, стоит	327	80
нет, не стоит, это невозможно	9	2
затрудняюсь ответить	74	18
Итого	410	100

5. На вопрос о том, с какими проблемами могут столкнуться молодые люди при организации собственного бизнеса, были получены следующие ответы (рисунок 2):

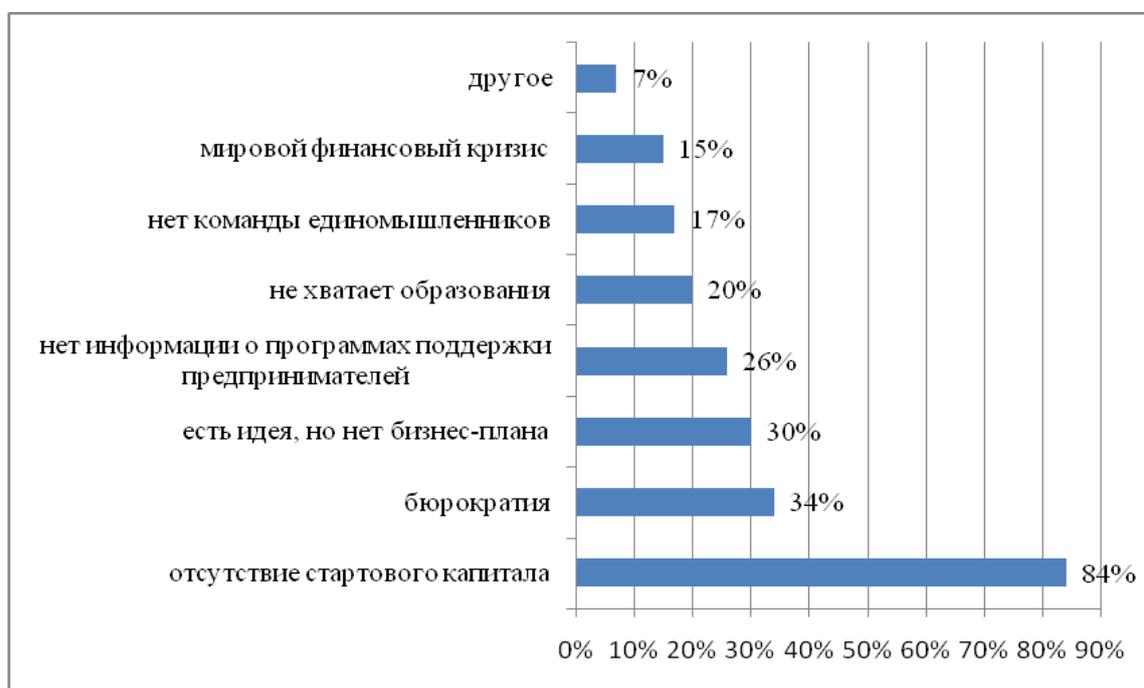


Рисунок 2 Проблемы, с которыми сталкиваются молодые предприниматели

6. Наряду с вышесказанным анкетирование показало, что среди опрошенных:

- 7 человек (1,7 %) из 410 уже являлись действующими предпринимателями;
- 168 респондентов (41%) имели готовую бизнес-идею;
- 213 участников (52%) анкетирования хотели бы вы в рамках обучающих семинаров создать свой бизнес-проект и получить поддержку по открытию бизнеса.

Таким образом, результаты анкетирования подтвердили готовность преобладающего числа опрошенных открыть своё дело при осознании ряда входных барьеров, в преодолении которых могут помочь именно органы власти. Оказание реальной поддержки поможет юным предпринимателям осуществить старт с минимальными трудностями и стать хорошим примером

для последователей, что имеет большое значение для экономического благополучия Оренбургской области.

По результатам отбора идей экспертной комиссией в бизнес-школу «Открой свое дело!» 07 декабря было зачислено 65 человек. Лекции, практические занятия и тренинги проводили опытные преподаватели экономического факультета, успешные предприниматели и психологи: Шутенко Н. Д. – кандидат социологических наук, бизнес-тренер, руководитель проектов (г. Москва); Войнов О.Ю. – директор ООО «IT-Консалтинг»; Аншаков И.М.– КБ Юниаструм Банк, управляющий ДО «ОРСК»; Альмагамбетова Ф. Г. – руководитель регионального отделения в г. Орске ОАО «АльфаСтрахование», Ершова Н. А. – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Орского гуманитарно-технологического института (филиала) ОГУ.

В процессе работы было подготовлено и защищено 32 бизнес-проекта. В качестве индивидуального предпринимателя зарегистрировались 11 человек.

Тематика представленных проектов очень разнообразна: создание бизнеса в сфере общественного питания, открытие школы танцев «JustDance», оказание ремонтных услуг, бизнес-план агентства по организации деловых мероприятий «Eventario», проект по созданию информационного интернет-портала «Бизнес-Орск», создание учебного центра «HandMade клуб», проект по созданию интернет-журнала «Сфера» и др.

Таким образом, целевой проект «Открой своё дело», впервые проводившийся в городе Орске, дал свои положительные результаты: 11 обучающихся вступили в самостоятельную предпринимательскую жизнь, остальные – получили хорошую подготовку в вопросах выявления и реализации своего предпринимательского потенциала.

Одно из важных условий перехода России к инновационной экономике - модернизация, которую должны осуществлять специалисты, в том числе и предприниматели. В своей профессиональной деятельности молодые предприниматели сталкиваются с широким кругом проблем, многие из которых они не могут решить самостоятельно. Поэтому задача органов власти и организаций инфраструктуры поддержки предпринимательства - создать условия для повышения активности молодежного предпринимательства и его последовательного развития.

Список использованных источников

- 1. Парамонов А.И. Разработка концептуально-технической модели отечественной системы предпринимательской подготовки : монография / А.И. Парамонов, В.И.Слободчиков, В.В. Швецов, И.С. Павлов, Д.А. Григорьев. – М. : 2008 грант РГНФ*
- 2. Режим доступа: <http://www.kp11.ru> – сайт ГАОУ СПО «Колледж предпринимательства №11 г. Москвы*

3. Режим доступа: <http://seliger.innovaterussia.ru/program> - сайт молодежного бизнес-форума: Инновации и техническое творчество – «Селигер»
4. Федеральный закон «Об образовании» от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ

СОВРЕМЕННАЯ СОЦИОКУЛЬТУРНАЯ СИТУАЦИЯ СТАНОВЛЕНИЯ КУЛЬТУРО-АНТРОПОЛОГИЧЕСКИХ ПРАКТИК ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Масловская С.В.

**Оренбургский государственный педагогический университет,
г. Оренбург**

Гуманитаризация, диверсификация современного образования диктует необходимость проведения междисциплинарных исследований, в которых необходимым и допустимым при решении проблем Человека является объединение различных теоретических моделей. Условием такого объединения становится не жесткое соответствие общепринятым положениям определенных общих теорий, а логическая совместимость самих моделей [11, с. 18].

Обоснование проблемы становления культурно-антропологических практик педагога в системе дополнительного профессионального образования педагога обусловлено многочисленными дискуссиями вокруг идей модернизации образования в условиях повышенного внимания общества к уровню профессионализма и профессиональной компетентности педагога. Система повышения квалификации, не имея четкой государственной регламентации и стандартизации программ дополнительного профессионального образования педагога, несет моральную ответственность за качество профессиональной переподготовки работников образования.

Эта ситуация осложняется жесткой конкуренцией на рынке образовательных услуг, требующей от системы повышения квалификации рассматривать вариативные образовательные конструкты в основе которых заложены конкретные культурные модели и ценности, а также антропологические типы, которые потенциально будут воздействовать на осуществление идей модернизации.

Культурная (социальная) антропология, являя собой продукт междисциплинарных исследований, изучает проблемы взаимодействия человека и культуры, в которой он действует и существует. Изучение человека через призму культуры не возможно без знаний культурологии, ее основополагающих положений о культуре, символических систем и кодов культуры, проблем взаимодействия культур, а также факторов и функций развития культуры, как канала внебиологического наследования, искусственной среды развития человека.

В этом смысле культурная антропология, обеспечивая исследование человека в контексте культуры, является продуктом его активности, тем самым не теряет целостности человека, когда соединяется социальное (культурное) и биологическое (природное), изучаются степени, механизмы, а также факторы оснащенности определенных социальных процессов необходимыми культурными атрибутами: образцами, нормами, ценностями. Культурная антропология создает также условия для интеграции вокруг человека знаний культурологии, психологии, социологии и этнографии.

В.М. Розин [11, с. 18] справедливо отмечает, что культура и человек представляют собой неразрывное целое, так как «... культура живет и продолжается в людях, их переживаниях, активности, творчестве, а люди живут и продолжают в культуре». Связи культурной (социальной) антропологии с другими науками безграничны. По меткому высказыванию К. Леви-Стросса культурная (социальная) антропология прислоняясь к гуманитарным наукам, опирается на естественные и обращает свой взор к социальным наукам [21, с. 13]. Ее безграничные возможности связаны как с изучением самого феномена Человека, так и с уникальным культурным опытом исследования проблем образования в культурно-антропологическом контексте.

Создание современной модели повышения квалификации педагога модели как мировоззренческой концепции, отвечающей реалиям современной России, спроектированной на потребности меняющегося мира без потери Человека, человеческой личности в культуре, невозможно рассматривать вне русла культурно-антропологической идеи модернизации образования.

В пространстве гуманитарной парадигмы образования, формирующейся ее персонифицированной модели, которая возникает в результате стремления человека в процессе социокультурного развития осмыслить тайны и глубины своего субъективного мира, где основной ценностью образования становится сам человек, его индивидуальность, неповторимость, внутреннее пространство.

По мнению А.Г. Бермуса [2, с. 222], в современной социокультурной ситуации особого внимания заслуживает исследование культурно-антропологической инфраструктуры современной политики и практики модернизации образования. Само понятие культурно-антропологической перспективы развития образования, по мнению исследователей А.Г. Бермуса, О.И. Генисаретского, Б.С. Гершунского, А.С. Запесоцкого, А. Нилла, Э.О. Орловой, не является нормативным, однако интуитивно его смысл вполне ясен: речь идет о том, какие именно культурные ценности, а также антропологические типы, потенциально могут воздействовать на формирование той или иной модели модернизации.

Можно констатировать, что современное состояние образования отмечено ярко выраженной тенденцией осмысления и рефлексии «человеческого измерения» образования как социального института культуры, в том числе его исходных оснований, на которых базируются используемые здесь ключевые теоретические модели. Перспективными и глубокими представляются соображения о возрастании гуманитарного аспекта модернизации и инновационного развития, которые сформулированы в концептуальной и продуктивной модели Института современного развития «Россия XXI в.: образ желаемого завтра» (январь, 2010): «Стратегическим ресурсом государства становится человеческое достоинство... В современном мире не менее фундаментальные, если не главные инновации носят характер гуманитарный и социальный» [3, с. 4-5].

Смена содержания образования, его функций, моделей в процессе исторического развития всегда связана с динамикой культурных эпох, а также с конкретной исторической ситуацией. Новый тип культуры складывается под

воздействием как достижений культуры предшествующих эпох, так и на основе нового уникального опыта, которым обогащается история человечества. Культурно-антропологический подход в персонифицированной модели повышения квалификации дает возможность, как увидеть ценностные основания «нового опыта» образования, так и идентифицировать в культуре уже сложившийся опыт. Это чрезвычайно важно с точки зрения того, что новый, только зарождающийся тип культуры пока не выработал адекватной ему системы образования, и обусловил поиски оптимальной модели образования, которая будет соответствовать складывающемуся новому типу культуры и отвечать актуальным проблемам и запросам современной цивилизации.

Исследователей всегда привлекала к себе тайна человека, которая кроется, прежде всего, в самой противоречивости феномена «человек». Человека всегда характеризует вечное стремление к постижению назначения и смысла своей жизни, проблем взаимоотношений, свободы, творчества, а также смерти и бессмертия, счастья и трагического одиночества. И в тоже время удивление вызывает мысль о том, что человек на протяжении многих веков больше задумывался о природе, космосе, бытии, обществе, забывая определить свое место в этом мире. В связи с чем, нам близка мысль П.С. Гуревича о том, что антропологическое возрождение невозможно без глубокого постижения целостной природы человека, его предназначения и сущности [4, с. 14].

Постнеклассическая практика современного мира выделяет «человекомерность» как основной принцип человеческого существования, где главным критерием ее эффективности должна стать безопасность человека. Однако новейшее время, по мнению Х. Арендт [1, с. 163] показало, что главная опасность для мировой цивилизации грозит не столько извне – от природных катаклизмов или «внешнего варварства», сколько изнутри, от самого человека. XX столетие продемонстрировало, что мировая цивилизация «может порождать варварство из себя самой». Примером такой деформации человека Х. Арендт видит в превращении «человека» в «людей», а затем в «массы», в «негативной самоидентификации» человека, утрате индивидами сферы деятельностной компетенции. Данные проблемы особенно характерны сегодня для стран, вышедших из авторитарных режимов.

Характеризуя человека отрекшегося от свободы в условиях тоталитарного общества, Х. Арендт вводит понятия «несвобода», «изоляция» и «одиночество». «Изоляция» лишает человека свободы, «одиночество» как внутреннее саморазрушение способности к опыту и мысли парализует у человека способность к действию. «Свобода, по словам Х. Арендт, - как внутреннее качество человека, тождественна его способности начинать и творить новое..., тождественна существованию некоторого пространства между людьми для их самочинного движения» [5, с. 165].

Слова Х. Арендт перекликаются с теми проблемами, которые испытывает современная Россия:

– полусоветская социальная сфера (низкое качество труда и его результатов, жесткие принудительные методы управления);

- неокрепшая демократия, неэффективность правовой системы;
- негативная демографическая ситуация;
- этнические конфликты, нестабильный Кавказ.

Э.А. Орлова [10, с. 5] отмечает: «Ничего кроме собственного опыта, не знают не управленцы, не управляемые. И пока такое, свойственное малым традиционалистским (племенным) сообществам утверждение приоритета «практики» над «теорией» и мифа над исследованием будет доминировать в обществе, социальные напряжения будут оставаться неразрешенными».

Модернизационные процессы в современном мире все чаще объединяют с процессами демократических изменений. Сегодня все чаще происходят споры о затянувшейся демократизации российского общества, происходит поиск причин, осмысливаются пути решения данной ситуации.

Демократизация российской действительности, в том числе образования, построение гражданского общества требуют особенно тщательного осмысления культурно-антропологического ракурса в выделении национально-психологических особенностей, региональных различий, а также национально-географической специфики модернизационных процессов в современной России.

Интересной и требующей рассмотрения, на наш взгляд, выступает позиция Г.Ю. Карнаша [12, с. 220] об особенностях демократизации в свете национально-психологических, культурных особенностей россиян в соотношении с европейской культурной традицией. Исследователь пытается ответить на вопрос: почему российский душевный склад оказался невосприимчив к демократии как произведению иной (не славянской, не русской) души? Или: как отразились особенности западного душевного склада в демократическом устройстве?

Опираясь на исследования М.Е. Бурно, Г.Ю. Карнаш замечает, что душевный склад человека западной культуры с преобладанием рационалистической, интеллектуальной составляющей отличается от природной душевной особенности россиян (природная душевная реалистичность, часто с переживанием своей неполноценности, глубокими нравственными исканиями). Замкнуто-углубленное душевное устройство россиян (имеющее в тоже время множество вариантов) представляет собой, по мнению исследователя, идеалистический склад души (в противоположность человеку западной культуры с материалистическим мироощущением-мировоззрением), идеалистичность которого сказывается в переживании изначальности духовного по отношению к телесному, материальному.

Г.Ю. Карнаш приводит пример рассуждения М. Е. Бурно о культурных, ментальных особенностях западной и российской души: «Предполагаю, что Америка стала прагматической, как, в известной мере, прагматической была еще раньше и Европа, прежде всего благодаря природным идеалистически-интеллектуальным особенностям западной души в сравнении с дальневосточной идеалистически-чувственной душой и душой российской, особенной, склонной к сомневающемуся, тревожно-материалистическому, более мечтательному, нежели деятельному, анализу с неэнергичным

состраданием к тому, кто в беде. Это задушевно-аналитическое российски-чеховское, как известно, уживалось, переплеталось в России с российской агрессивностью-жестокостью» [12, с. 221].

О значении культурных (социальных) различиях в российском и европейском миропонимании пишет В.Г. Федотова [13, с.10], опираясь на работы западных культурологов, философов, культур-антропологов: «... понятие достижительности Т. Парсонса, говорящее о целее-рациональности Запада, его направленности на получение результата вряд ли применимо к России с ее преобладающей ценностно-рациональной ориентацией». Коррелятом достижительности, отмечает Федотова, ссылаясь на Л.П. Липовую, может быть российское понимание победы, победного чувства, которые сегодня являются частью национального дискурса. Более понятной для граждан Росси, по мнению Федотовой является «удача», а не западный «успех». Или ссылаясь на исследователей А.С. Ахиезера и А. Кене, В.Г. Федотова пишет: «... там, где англичанин видит только различие, разнообразие и плюрализм, российский ученый видит противоречие, раскол, несовместимость...», не понятные западному сознанию [13, с.10].

Данные обстоятельства вызывают мысль о том, что при построении персонифицированной модели образования, адекватной современной социокультурной ситуации, необходим синтез научных знаний о человеке, где, по словам Э. Мунье, человек должен быть осмыслен исходя из целостности его отношений с миром [7, с. 271].

Система повышения квалификации, создавая вместе с обучаемым (педагогом) культурно-значимую ситуацию образования и самообразования, выступает, по нашему мнению, особым образовательным пространством, пространством проекта. Метод проектирования всё более широко применяется для совершенствования социальной практики.

Стратегия культурно-антропологического проектирования содержания постдипломного образования педагога представляет и отстаивает сторону субъекта проектирования, не теряя из виду институциональных сторон образовательной политики системы повышения квалификации. Ценностные приоритеты здесь выражаются в виде: не человек для системы, а система для человека. Проблемы человеческого измерения образования, соотношения целей образования с запросами личности, с персонифицированными ценностями требуют гуманитарной экспертизы, которую может обеспечить культурная антропология.

Соотнесение оснований проектирования стратегий профессиональной компетентности педагога выделяет развивающее образовательное пространство культурно-антропологических практик педагога в системе повышения квалификации.

Актуальность проблемы обновления содержания образования на основе проектирования культурно-антропологических практики педагога в условиях персонифицированной модели повышения квалификации педагога обусловлена противоречиями между:

– необходимостью радикального решения проблемы своеобразия каждого человека, что особенно важно в современном быстро меняющемся, неоднозначном мире, и нарастающим отчетливым стремлением к унификации культур, моделей поведения, экономических и правовых решений;

– важнейшей роли образования в существовании человека, как механизма преобразования культуры в мир личности и все расширяющееся пространство возникновения угроз для человека со стороны образования;

– выведением целей (а значит, и содержания) образования из требований социума (социальный заказ), в первую очередь – из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании (что определяет следующее противоречие);

– сложившейся моделью адаптивного поведения учителя (в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм и др.), и необходимостью модели профессионального развития учителя как субъекта профессиональной деятельности (учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, возможность увидеть свой профессиональный труд в целом).

Процесс культурно-антропологического проектирования содержания образования в системе повышения квалификации, таким образом, направлен на:

– использование правовых практик педагога для определения направлений и перспектив дальнейшего профессионального роста;

– стимулирование свободных практик педагога по осознанию и решению своих профессиональных проблем, активного творческого поиска;

– удовлетворение практик культурной идентификации различных культурно-образовательных потребностей педагогов с учётом их социально-демографических и психологических особенностей; расширения культурного (информационного) пространства доступными для педагогов средствами;

– на основе практик целостности телесно-душевно-духовной организации деятельности, которые в системе повышения квалификации должны способствовать благоприятному воздействию на здоровье педагога; преодолению психологических барьеров; удовлетворению потребности в общении; укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции педагога;

– расширение практик продуктивного много-образия для создания условий раскрытия способностей и возможностей каждого педагога в самореализации, оказать помощь в адаптации педагога в меняющемся мире, в понимании происходящих социально-исторических процессов, действий и поступков людей.

Список литературы

1. *Арендт, Х. Истоки тоталитаризма. М.: ЦентрКом, 1996.- 672 с.*

2. **Бермус, А.Г.** Модернизация образования: философия, политика, культура: Науч. монография / А.Г. Бермус. – М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2008. – 384 с.
3. **Бордовский, Г.А.** Педагогическое образование как фактор устойчивого развития российского общества. Вестник Герценовского университета. №8(82). 2010 г. С. 3-10.
4. **Гуревич, П. С.** Гуманизм как проблема и как ересь // Свободная мысль. — 1995. — № 5. — С. 55-65. (С. 65.)
5. **Кара-Мурза, А.А.** Арендт (Arendt) Хана / Новая философская энциклопедия: В 4 т./ Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов.- М.: Мысль, 2010- Т. I.- 2010 - 744 с. С. 165.
6. **Масловская, С.В.** Культурно-антропологическая практика в системе постнеклассической практики современного постдипломного образования // Вестн. Оренб. гос. ун-та. 2011. № 17(136). С. 84-90.
7. **Мунье, Э.** Манифест персонализма. М., 1999.
8. Новая философская энциклопедия: В 4 т./Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; Научно- ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс.: А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов.- М.: Мысль, 2010- Т. I.- 2010 - 744 с.
9. **Орлова, Э.А.** Методологические основания социокультурного исследования / Вопросы социальной теории. 2008. Том II. Вып. 1(2). С. 385.
10. **Орлова, Э. А.** Культурная (социальная) антропология: Учеб. пособие для вузов. – М.: Академический Проект, 2004. – 480 с. – («Gaudeamus»)
11. **Розин, В.М.** Введение в культурологию: Учебник для высшей школы / В. М. Розин. – М.: ИНФРА-М, 1998 . – 224 с. – (Высшее образование).
12. **Социальная справедливость: философские концепции и российская ситуация: монография / Г. Ю. Канарш.** М. : Изд-во Моск. гуманит. Ун-та, 2011. — 236 с.
13. **«Хорошее общество»: социальное конструирование приемлемого для жизни общества.** – М., 2003. – 182 с.

АКТУАЛЬНЫЕ ВОПРОСЫ СТАНОВЛЕНИЯ ПРАКТИК ЦЕЛОСТНОСТИ ЛИЧНОСТИ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ ПОСТДИПЛОМНОГО ОБРАЗОВАНИЯ (КУЛЬТУРНО- АНТРОПОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД)

Масловская С.В., Фомина М.В.

**Оренбургский государственный педагогический университет,
Оренбургский государственный университет, г. Оренбург**

Процесс культурно-антропологического проектирования содержания образования в системе повышения квалификации направлен на:

использование правовых практик педагога для определения направлений и перспектив дальнейшего профессионального роста;

стимулирование свободных практик педагога по осознанию и решению своих профессиональных проблем, активного творческого поиска;

удовлетворение практик культурной идентификации различных культурно-образовательных потребностей педагогов с учётом их социально-демографических и психологических особенностей; расширения культурного (информационного) пространства доступными для педагогов средствами;

на основе практик целостности телесно-душевно-духовной организации деятельности, которые в системе повышения квалификации должны способствовать благоприятному воздействию на здоровье педагога; преодолению психологических барьеров; удовлетворению потребности в общении; укреплению адекватной профессиональной самооценки, позитивной Я-концепции педагога;

расширение практик продуктивного много-образия для создания условий раскрытия способностей и возможностей каждого педагога в самореализации, оказать помощь в адаптации педагога в меняющемся мире, в понимании происходящих социально-исторических процессов, действий и поступков людей.

Актуальность проблемы обновления содержания образования на основе проектирования культурно-антропологических практики педагога в условиях персонифицированной модели повышения квалификации педагога обусловлена противоречиями между:

необходимостью радикального решения проблемы своеобразия каждого человека, что особенно важно в современном быстро меняющемся, неоднозначном мире, и нарастающим отчетливым стремлением к унификации культур, моделей поведения, экономических и правовых решений;

важнейшей роли образования в существовании человека, как механизма преобразования культуры в мир личности и все расширяющееся пространство возникновения угроз для человека со стороны образования;

выведением целей (а значит, и содержания) образования из требований социума (социальный заказ), в первую очередь – из потребностей государства, а не из задач становления человека в образовании (что определяет следующее противоречие);

сложившейся моделью адаптивного поведения учителя (в самосознании учителя доминирует тенденция к подчинению профессиональной деятельности внешним обстоятельствам в виде выполнения социальных требований, ожиданий, норм и др.), и необходимостью модели профессионального развития учителя как субъекта профессиональной деятельности (учитель характеризуется способностью выйти за пределы непрерывного потока повседневной педагогической практики, возможность увидеть свой профессиональный труд в целом).

Основаниями для выбора и конструирования содержания образования в системе повышения квалификации педагога в контексте нашего подхода является комплекс культурно-антропологических практик, как возможных образовательных практик, исходным основанием и конечным результатом которых выступает человек (В.И. Слободчиков).

Для выделения культурно-антропологических практик нам необходимо понимание способов антропологической интерпретации необходимых жизненных форм их существования. Интерес для нашего исследования представляют структурно-логические схемы анализа культуры, предложенные и обоснованные в трудах социальных антропологов Б. Малиновского, А. Рэдклифф-Брауна, американских культурантропологов Ф. Боаса, Л. Уайта.

Б. Малиновский предлагает следующую схему функционального анализа жизненных форм:

жизненные формы представляют собой инструментальный аппарат, при помощи которого индивид получает возможность лучше справиться с конкретными проблемами своей жизни;

жизненные формы – это система видов деятельности, каждая часть которой является средством достижения общих целей человека;

жизненные формы выступают интегральным целым, все элементы которого находятся в органической взаимосвязи;

эти формы и виды деятельности организуются вокруг удовлетворения основных потребностей или решения жизненно важных задач, а также дают начало организованным действиям индивидов;

с динамической точки зрения, т.е. в зависимости от процессуальных стадий деятельности, жизненные формы могут быть аналитически разделены на ряд аспектов, таких, как структуры образования, духовной деятельности, управления и регулирования социальных процессов и т.д. [7, с. 683-684].

Социальная (социокультурная) реальность рассматривается здесь главным образом как результат символического конструирования субъектом собственной проблемной и познавательной ситуации. При этом исследователь Б. Малиновский предлагает работать с двумя аспектами конструируемой реальности:

анализ текстовой, вербальной информации, содержащейся в описаниях (картинах) социального мира и фактически сложившихся моделях поведения действующих субъектов;

анализ контекста как определение соответствия между конкретным фрагментом текста (содержанием деятельности) и реальными условиями деятельности субъекта.

Контекстуальный анализ предполагает выполнение следующих процедур: предварительное описание проблемной ситуации и установление пространственно-временных границ или координат ее существования («топография» контекста – определение места действия и масштаба проблемной ситуации – исторического, социокультурного или индивидуального – в ситуации «здесь и теперь»);

раскрытие структурного содержания проблемной ситуации, выделение ее сфер или подсистем и установление смысловых границ (морфология контекста – изучение строения проблемной ситуации);

выявление функциональных свойств и связей проблемной ситуации с учетом их смыслового назначения («физиология» контекста – изучение процессов решения данной проблемной ситуации);

определение типов проблем и их смысловой специфики в конкретных ситуациях взаимодействия познающего субъекта и его окружающей среды (типология контекста – разработка типологии познавательных стратегий субъекта и способов их реализации).

Предлагая в качестве аналитических единиц культурного анализа Ю.М. Резник рассматривает, с одной стороны, реальные жизненные формы, сложившиеся в конкретных социоприродных и культурных условиях, с другой стороны, проблемные ситуации субъектов, рассматриваемые с точки их текстуального содержания и социокультурного контекста [10, с. 102].

Социальное становится реальностью для субъекта, по мнению Ю.М. Резника, посредством его практик, расширяющих освоенное им пространство жизненного мира. Из множества реальностей человек выбирает и признает (принимает) только ту, которая является результатом его собственной деятельности, разворачивающейся в системе практик. Все остальные уровни и типы реальностей являются чуждыми для него, навязанными ему извне реальностями, которые он принимает как фактическую данность.

П. Бурдые считает, что «практика – это все то, что социальный агент делает сам и с чем он встречается в социальном мире... Следовательно, можно сказать, что практика является изменением социального мира, производимым агентом» [17, с. 548-562].

Для нашего исследования интересной является точка зрения Ю.М. Резника, где, во-первых, «практики суть то, что стало реальностью для самого субъекта и превратилось в его «внутренний» мир, т.е. интернализировалось. Во-первых, социальные практики приводят к изменению качества жизни, которое рассматривается:

в философском смысле - материальная и духовная комфортность существования людей;

в экономико-правовом плане - совокупность социальных условий, которые позволяют удовлетворять определенные потребности субъектов;

с точки зрения психологии зависит от субъективного переживания и восприятия индивидами их положения в жизни в контексте культуры и системы ценностей, в которых они живут, в соответствии с их целями, ожиданиями, стандартами и заботами. Оно предполагает не только субъективную удовлетворенность жизнью, но и повышение общего комфорта жизни и изменение ее социальных стандартов.

Во-вторых, интенсивные социальные практики способствуют увеличению (повышению) социального капитала субъекта, который, по мнению П. Бурдьё, создается для достижения его собственных выгод (преимуществ) и предполагает социальный контракт, набор социальных норм (стандартов) и организацию в соответствии с ними социальных контактов (обменов), основанных на базовом уровне доверия (Социальный капитал – понятие, введенное П. Бурдьё в статье «Формы капитала» (1983) для обозначения социальных связей, которые могут выступать ресурсом получения выгод [18].

В-третьих, социальные практики совершаются субъектами, наделенными не только сознанием и волей, но и социальными интенциями – установками на качественные изменения своей социальной среды, которые воплощаются в конкретных моделях и формах их повседневного поведения.

Можно сказать, что практика - это процесс детерминирования деятельности и мышления, а также акт созидания ценностей по освоению и преобразованию объектов действительности.

В рамках культурно-антропологического подхода содержание образования педагога, способного к целостному, универсальному саморазвитию, в системе повышения квалификации нами рассматривается в перспективе становления культурно-антропологических практик, способствующих универсализации образовательного процесса в условиях персонифицированной модели дополнительного профессионального образования педагога.

Исходным моментом на пути создания культурно-антропологического подхода проектирования содержания дополнительного профессионального образования педагога и культурно-антропологической практики как ее основной единицы, или концентрированного выражения выступает анализ вопроса о формах объединения современного пространства культуры, ее запросов и требований, без потери Человека, человеческого в образовании. Смысл этого вопроса состоит в признании онтологического, сущностного статуса связей и отношений между обществом и человеком, людьми. Культурно-антропологически ориентированное образование - это новый тип образования, целевые ориентиры которого связаны с производством и воспроизводством человеческого в человеке, обеспечивающих каждому образуемому возможность быть подлинным субъектом своей образовательной деятельности, а также быть включенным в контекст культуры, т.е. быть полноценным субъектом общественной жизни, культуры и исторического действия.

Практики целостности человека связаны с пониманием, что постижение человека невозможно без осознания его целостности. Нельзя изучать человека «по частям», отдельно его биологическую или социальную природу [8, с. 5].

Важно удерживать в сознании всю полноту знания о человеке. «Стремление к целостному, интегральному изучению человека во всем богатстве его природного и социального бытия, - по мнению М.Я. Боброва и О.Т. Коростелева, - породило в современной науке две противоположные тенденции: с одной стороны, процесс весьма широкого междисциплинарного синтеза, объединяющего усилия представителей различных областей научного знания, а с другой – периодически возобновляющиеся попытки создания совершенно новой науки о человеке, к законам которой можно было бы свести все ранее разработанное в рамках других дисциплин» [1, с. 368].

Практики целостности телесно-душевно-духовной (биопсихосоциальной) организации личности педагога в образовательной деятельности - это способность и возможность педагога целенаправленно (безопасно) познавать (исследовать), созидать, преобразовывать природную и социальную действительность в профессиональной деятельности.

Существенным для нашего исследования является отличие системы от целостности. В. И. Филатов [12, с. 232] проводит принципиальное отличие системы от целостности, которая является особым образованием, содержит в себе все свойства субъектности и субстанциональности, связывающие данную целостность с целостностью более высокого порядка. Автор показывает, что целостность человека определяется единством объективной, субъективной и трансцендентальной реальностей, где целое больше чем сумма его слагаемых. В качестве феномена целостности человека выступает единство тела, души и духа.

В.Д. Шадриков пишет: «Духовность всегда отражает отношения людей друг с другом, затрагивает проблемы добра и зла» [15, с. 34]. В.П. Зинченко [5, с. 367] считает, что без духовности существование человечества в принципе невозможно, и определяет духовность как условие движения к вершинной психологии, которая согласно Л.С. Выготскому, определяет не глубины, а вершины личности.

В.В. Знаков говорит о том, что проблема духовности в настоящее время привлекает большое внимание, «особенно психология понимания, в которой чрезвычайно актуальным является вопрос о выявлении психологической сущности духовного Я понимающего мир субъекта...» [6, с. 146].

Таким образом, даже краткий обзор понятия «духовность» выявляет существующее многоголосие мнений.

Однако и душевный уровень неоднозначно понимается в науке. В.П. Зинченко пишет: «Душа в отличие от психики и сознания всечеловечна, внеисторична, архетипична. Душа не столько развивается, сколько раскрывается» [5, с. 362]. По мнению В.И. Слободчикова, Е.И. Исаева, «когда мы говорим «душевный человек» - то тем самым указываем на присущие ему качества открытости, сердечности, способности сопереживать другому, способности понимать и учитывать другого в его самоценности» [12, с. 334].

Представления в науке о телесном уровне прослеживают еще большую неоднородность [14, с. 70]:

В.В. Зеньковский видит тело как инструмент, с помощью которого действует человек;

В.М. Розин разводит понятия тела, основной характеристикой которого является витальность и телесность;

В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев считают, что телесная жизнь удовлетворяет лишь потребности тела: сон, еда; инстинктивные стремления и физиологические потребности.

В контексте нашего исследования духовное, душевное и телесное есть проявление практик целостности человека, которые тесно связаны друг с другом.

Практики целостности человека, его телесно-душевно-духовной организации, основанные на принципе целостности исходят из признания того, что человек - это целостное существо, имеющее телесно-душевно-духовную организацию. Человек - это не только разум, но и тело, душа (психика), дух. Образование как культурный процесс должно формировать целостный облик человека, это процесс становления и развития человека в физическом, душевном, духовном, социальном измерениях.

Представители философской, культурной антропологии трактуют образование как нахождение себя в этом мире, как реализацию своего смысла жизни. Следовательно, образование не ограничивается только школьными или студенческими годами, образование в таком понимании становится самой жизнью человека.

Практики целостности человека предполагает уравновешенное развитие всех сфер становящегося человека: интеллектуальной, морально-волевой, физической, эмоциональной, ценностной. Поэтому, оценивая результаты образовательной деятельности с позиций культурно-антропологического подхода, мы говорим не об учебных достижениях обучающихся, а об их личностных, профессиональных достижениях, в которые включают все выше названные параметры.

Содержание и конструктивная направленность социальной реальности как мира практик определяются в значительной мере соотношением между проблемами субъекта, которые затрагивают качество его социальной жизни и вынуждают предпринимать активные и энергичные действия («снятие угрозы», «преодоление опасности» и т.п.), интенциями к изменению (исходными установками на преобразование) социальной среды, социальными опциями как вариантами оптимального выбора модели социальных изменений, конвенциями как взаимосогласованными действиями субъектов в общем для них социокультурном пространстве и, социальными технологиями как инструментами практик а также самими видами практик, соответствующими содержанию культуры и осознанной необходимостью в решении конкретных проблем.

В нашем исследовании это следующие виды практик: правовые, свободные практики, практики культурной идентификации и целостности личности педагога, а также практики возможностей.

Практики целостности телесно-душевно-духовной организации, основанные на принципе целостности исходят из признания того, что человек - это целостное существо, имеющее телесно-душевно-духовную организацию. Человек - это не только разум, но и тело, душа (психика), дух.

И образование как культурный процесс должно формировать целостный облик человека, это процесс становления и развития человека в физическом, душевном, духовном, социальном измерениях.

Представители философской, культурной антропологии трактуют образование как нахождение себя в этом мире, как реализацию своего смысла жизни. Следовательно, образование не ограничивается только школьными или студенческими годами, образование в таком понимании становится самой жизнью человека.

Принцип целостности предполагает уравновешенное развитие всех сфер становящегося человека: интеллектуальной, морально-волевой, физической, эмоциональной, ценностной. Поэтому, оценивая результаты образовательной деятельности с позиций культурно-антропологического подхода, мы говорим не об учебных достижениях обучающихся, а об их личностных, профессиональных достижениях, в которые включают все выше названные параметры.

Список литературы

1. Бобров, М.Я., Коростелева, О.Т. Проблема целостности человека в гомологии и антропологии// Социальная антропология на пороге XXI века. М., 1998. 398 с.
2. Волкова, В.Н., Денисов, А.А. Основы теории систем и системного анализа. Изд. 2-е. – СПб.: СПб.ГТУ, 1999., 164 с.
3. Гидденс, Э. Введение в социологию // Современная зарубежная социология (70-80-е годы). М., 1993. 269 с.
4. Гуревич, П.С. Проблема целостности человека. М., 2004. 112 с.
5. Зинченко, В. П. (при участии С. Ф. Гербова, Н. Д. Гордеевой) Психологические основы педагогики (психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова): Учеб. пособие. М., 2002. 243 с.
6. Знаков, В. В. Духовность человека в зеркале психологического знания и религиозной веры // Вопросы психологии. 1995. № 6. С. 34.
7. Малиновский, Б. Функциональный анализ // Антология исследований культуры. Т. 1. Интерпретации культуры. СПб., 1997. 726 с.
8. Панарин, А.С. Философия политики. Учеб. пособие для политологических факультетов и гуманитарных вузов. – М.: Новая школа, 1996. – 360 с.
9. Печчеи, А. Шесть целей для человечества/<http://www.ihst.ru/~biosphere/03-3/pechchei-9.htm>
10. Резник, Ю.М. Социокультурный подход как методология исследования./ Вопросы социальной теории. 2008. Т.2. Вып. 1(2). С.317.

11. Розин, В.М. Генезис и современные проблемы права. Методологический и культурологический анализ. М. 2001. С. 17.
12. Филатов, В.И. Социально-онтологические основания целостности человека. М. 2001.
13. Философский энциклопедический словарь. – М.: ИНФРА-М., 2002. – 576 с.
14. Черняева, К.О. Культурная идентификация в условиях глобализации: случай социальных сетей. Автореферат дисс. на соиск. уч. степени кандидата соц. Наук.- Саратов, 2010 г.
15. Шадриков, В. Д. Духовность как реализация личностного смысла бытия // Школа духовности. 2000. № 2. С. 54-67.
16. Шестун, Е. В., Морозова, Е. А., Подоровская, И. А., Устюжанинова Е. Н., Возможности диагностики личностных уровней с помощью методики «иерархия личности»/ Психологическая наука и образование, 2010, № 1. С. 69-71.
17. Шматко, Н.А. На пути к практической теории практики. Послесловие // Бурдые П. Практический смысл. СПб., 2001. С. 548-562.
18. <http://slovari.yandex.ru/dict/sociology/article/> социальный капитал

СОВРЕМЕННЫЕ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ПРОГРАММ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Подосенова И.А., Ковалевская Г.П.

Оренбургский государственный университет, г. Оренбург

Вопросы повышения квалификации и профессиональной переподготовки являются в настоящее время одной из самых актуальных тем современного образования.

Современные проблемы реализации программ дополнительного профессионального образования, во многом связаны с существенным изменением законодательства в этой сфере в последние годы.

В отличие от основных образовательных программ вопросы реализации программ дополнительного профессионального образования (ДПО) слабо отражены в законе «Об образовании».

Типовое положение об образовательном учреждении ДПО от 26 июня 1995 года № 610 существенно устарело и требует значительного пересмотра.

В настоящее время выделяются следующие виды программ ДПО:

- программы профессиональной переподготовки;
- программы повышения квалификации;
- программы стажировки.

Повышение квалификации включает в себя следующие виды обучения (за исключением программ повышения квалификации государственных гражданских служащих):

- краткосрочное (не менее 72 часов) обучение;
- тематические и проблемные семинары (от 72 до 100 часов);
- длительное (свыше 100 часов) обучение.

Профессиональная переподготовка подразделяется на два вида:

- программы профессиональной переподготовки для выполнения нового вида профессиональной деятельности (свыше 500 аудиторных часов);
- дополнительные профессиональные образовательные программы для получения дополнительных квалификаций - не менее 1000 часов трудоемкости [1,2].

По проекту закона об образовании несколько изменяется классификация программ ДПО. Дополнительные профессиональные программы в проекте закона подразделяются на:

- программы профессиональной переподготовки;
- программы повышения квалификации.

При этом программы повышения квалификации включают в себя:

- квалификационные программы;
- программы профессионального развития [3].

Таким образом, программы стажировки не являются отдельным видом повышения квалификации, однако в проекте закона указано, что повышение квалификации может происходить и в форме стажировки. В проекте закона не

регламентируются сроки освоения программ ДПО и исключаются специальные формы обучения по программам ДПО.

Кроме того, законопроектом устанавливается, что обучение по дополнительным профессиональным программам осуществляется как одновременно (непрерывно), так и поэтапно (дискретно), в том числе посредством освоения отдельных учебных курсов, предметов, дисциплин модулей, прохождения практик, посредством организации сетевого взаимодействия, в порядке, установленном образовательной программой и (или) договором на образование [3].

Расширяется круг организаций, которые могут реализовывать программы ДПО. В последние годы появилось много новых организаций предоставляющих услуги дополнительного профессионального образования, это связано с упрощением процедуры лицензирования и аккредитации, в частности снижение требований в плане материально-технического оснащения учреждений дополнительного профессионального образования и наличия профессорско-преподавательского состава. Новое законодательство определяет равные права как государственных так и негосударственных образовательных учреждений, однако последние обычно не имеют штатного профессорско-преподавательского состава и привлекают к проведению занятий преподавателей крупных государственных вузов.

Главное изменение коснувшееся ДПО - отмена государственной аккредитации программ ДПО, по которым нет федеральных государственных требований.

Федеральным законом от 8 ноября 2010 г. № 293-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием контрольно-надзорных функций и оптимизацией предоставления государственных услуг в сфере образования» и в Закон РФ «Об образовании» внесены изменения, предусматривающее, что государственная аккредитация проводится только в отношении тех образовательных программ, к которым установлены федеральные государственные образовательные стандарты или федеральные государственные требования (пункт 1 статьи 33.2 Закона Российской Федерации «Об образовании»).

В настоящее время законодательством Российской Федерации предусмотрено установление федеральных государственных требований к программам дополнительного профессионального образования для таких сфер деятельности, как государственная гражданская служба, таможенное дело, частная охранная деятельность. В иных сферах содержание дополнительного профессионального образования должно определяться потребностями заказчика. Это позволит в большей степени сориентировать систему дополнительного профессионального образования на нужды реальной экономики и производства.

Краеугольный камень реформы профессионального образования - ориентация его на потребности рынка труда. Программы должны составляться с учетом потребностей заказчика, начиная с возникновения проблем в

деятельности организации заканчивая решением практических проблем в ходе обучения (Рисунок 1) [4].

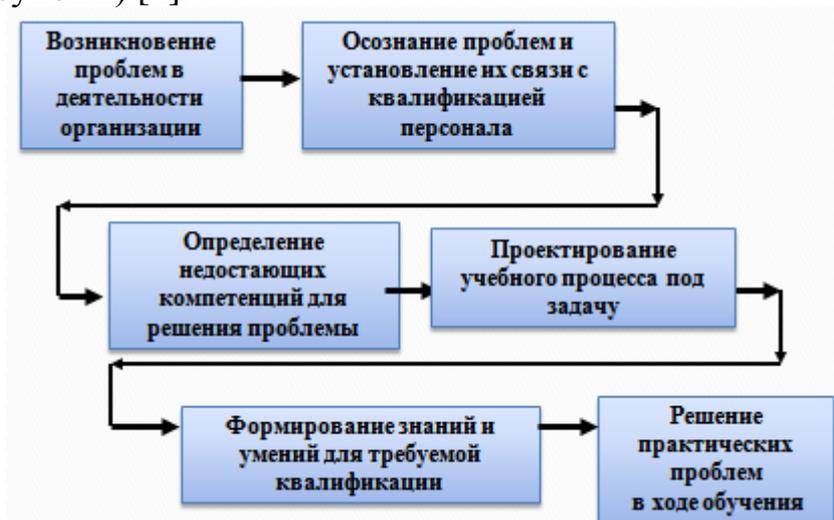


Рисунок 1 – Формирование программ дополнительного профессионального образования

Законопроектом предусматривается, что содержание дополнительных профессиональных программ определяется образовательной программой, разрабатываемой и утверждаемой организацией, осуществляющей образовательную деятельность, если иное не установлено законодательством Российской Федерации, с учетом потребностей лица, по инициативе которого осуществляется дополнительное профессиональное образование. При этом содержание дополнительных профессиональных программ должно обеспечивать преемственность дополнительных профессиональных программ по отношению к федеральным государственным образовательным стандартам среднего профессионального и (или) высшего образования, а также учитывать требования профессиональных стандартов и (или) квалификационные требования, указанные в квалификационных справочниках, утверждаемых в порядке, устанавливаемом Правительством Российской Федерации, по соответствующим должностям, профессиям, специальностям [3].

Однако законодательная неподготовленность отмены государственной аккредитации вызвала массу противоречий и проблем в реализации программ дополнительного профессионального образования.

Одна из проблем – отсутствие широкой пропаганды реформы, что вызвало дезориентацию потребителей образовательных услуг. Большинство заказчиков программ дополнительного профессионального образования продолжают объявлять конкурсы на оказание образовательных услуг с выдачей документа государственного образца, но федеральных государственных требований к заявляемым образовательным программам нет. При этом нормативная база по документам установленного образца в большинстве образовательных учреждений тоже отсутствует.

Следующая проблема – отсутствие системы профессионально-общественной аккредитации как альтернативы аккредитации государственной. В этих условиях качество дополнительного профессионального образования ни

кем не контролируется кроме заказчика, который, к сожалению, не всегда заинтересован в качестве образовательной услуги и при выборе образовательного учреждения руководствуется только стоимостью обучения.

Несмотря на большое количество учреждений дополнительного профессионального образования рыночные механизмы в этой сфере действуют слабо, особенно это характерно для программ повышения квалификации государственных и муниципальных служащих, учителей и других специалистов и руководителей государственных организаций различного уровня. Конкурсы на повышение квалификации, объявляемые федеральными, региональными и местными органами управления через официальный сайт для размещения информации о государственных закупках должны способствовать добросовестной конкуренции на рынке образовательных услуг. При подведении итогов подобных конкурсов или запросов котировок доминирует единственный признак – цена контракта. Всем известно, что хороший продукт, независимо от того товар это или услуга, не может быть дешевым. Учебные центры «однодневки» объявляя демпинговые цены на услуги дополнительного профессионального образования часто выигрывают подобные конкурсы и проводят повышение квалификации и профессиональную переподготовку такого качества, которое соответствует заявленной цене. Для того, чтобы такое обучение было рентабельным, учебные центры вынуждены снижать заработную плату преподавателям, уменьшать объем аудиторных часов по программам курсов и не разрабатывать учебно-методическое сопровождение. Можно очень часто встретить ситуацию, когда обучение по программе повышения квалификации в 72 часа проходит в два дня, после чего слушатели получают удостоверение. Таким образом, заказчик часто выбирает повышение квалификации или профессиональную переподготовку в той организации, которая «дешевле продаст документ об образовании»

Несмотря на то, что в современном обществе, когда с каждым днем происходит усложнение социальных и профессиональных функций, требования к новым знаниям и умениям специалиста возрастают отношение в обществе к повышению квалификации далеко неоднозначно - это еще одна проблема дополнительного профессионального образования. Значительная часть специалистов и руководителей различного профиля не испытывают потребности в постоянном обновлении знаний, повышение квалификации рассматривается ими как необходимая формальность. Сотрудник в процессе обучения получает существенные конкурентные преимущества: расширение карьерных перспектив как внутри, так и за пределами организации; более высокую удовлетворенность своей работой; повышение самооценки; повышение квалификации и профессиональной компетентности. Повышение квалификации работников в современных условиях должно являться неотъемлемой составляющей процесса управления организацией. Грамотный руководитель предприятия должен быть заинтересован в постоянном обучении своих сотрудников, в связи с этим очень важным аспектом является переподготовка руководителей по программам в области менеджмента.

Одной из ключевых причин, тормозящих развитие дополнительного профессионального образования в России, является проблема квалифицированности преподавательского состава.

К сожалению, заработная плата в сфере образования ниже, чем в других отраслях экономики. Поэтому лучшие выпускники вузов уходят в реальный сектор экономики, эта ситуация особенно характерна для технических направлений подготовки. Большинство вузовских преподавателей, обычно совмещают работу в двух, трех и даже четырех вузах, что, безусловно, снижает качество образовательного процесса и делает невозможной актуализацию знаний. Даже преподаватели, имеющие высокую квалификацию и большой опыт преподавательской работы, не всегда готовы работать по программам ДПО, их лекции перенасыщены теорией и оторваны от практики деятельности конкретных предприятий и организаций. Оптимально если преподаватель имеет опыт производственной работы или совмещает работу в вузе с производственной деятельностью. Повысить эффективность реализации программ повышения квалификации можно за счет привлечения к проведению занятий специалистов–практиков с предприятий и организаций в конкретных областях. Однако эти специалисты обычно не имеют опыта преподавательской деятельности, сильно загружены на производстве и неохотно соглашаются на проведение занятий со слушателями. Проведение полуторачасового занятия даже для очень хорошего специалиста в своей области, зачастую является непосильной задачей (Рисунок 2).

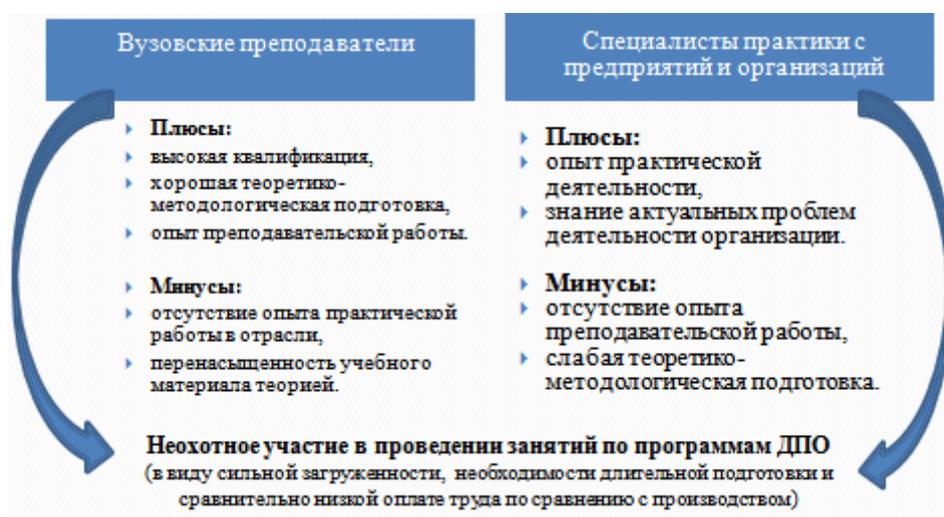


Рисунок 2 – Преподавательский состав, реализующий программы ДПО

Обозначенную проблему можно решить за счет своевременной организации повышения квалификации преподавателей, которые участвуют в разработке и реализации программ повышения квалификации и четкой постановке задач повышения квалификации своих специалистов со стороны заказчика. Для преподавателей работающих в системе дополнительного профессионального образования необходима организация постоянно-действующих мастер-классов, организация стажировок на производстве, для

актуализации знаний и овладения современными образовательными технологиями.

Необходимо также отметить, что участие вузовских преподавателей в реализации программ повышения квалификации руководителей и специалистов является своеобразной формой повышения квалификации преподавателей, занятых в проведении занятий по данным программам. Преподаватели в процессе общения со слушателями лучше узнают практику деятельности конкретных предприятий и организаций и могут обогатить свои теоретические знания практическими примерами. Таким образом, преподаватели расширяют свои профессиональные компетенции, необходимые для реализации основных образовательных программ.

Список литературы

1. *Типовое положение об образовательном учреждении дополнительного профессионального образования (повышения квалификации) специалистов, утвержденное Постановлением Правительства РФ от 26 июня 1995 года №610 (в ред. Постановлений Правительства РФ от 10.03.2000 № 213, от 23.12.2002 № 919, от 31.03.2003 № 175).* //Федеральный портал «Российское образование». – Режим доступа: <http://www.edu.ru/>.
2. *Закон РФ от 10.07.1992 N 3266-1 (ред. от 12.11.2012) "Об образовании"*[Электронный ресурс]// Режим доступа: <http://www.garant.ru/iv/>
3. *Проект Федерального закона Российской Федерации "Об образовании в Российской Федерации"* [Электронный ресурс]// Российская газета. – Режим доступа: <http://www.rg.ru/2012/01/17/obrazovanie-site-dok.html>. - 17.01.2012.
4. **Аниськина, Н.Н.** *Изменения в законодательстве: перспективы и противоречия.* /Н.Н. Аниськина //Вестник академии Пастухова: информационно-аналитический журнал. – 2012. - № 1. – С. 2-6.