

системы на эти пути. Необходимо ориентироваться на собственные, естественные тенденции развития систем, научиться попадать в резонанс с ними. Будучи междисциплинарной, синергетика позволяет выработать некоторые новые подходы к обучению и образованию.

Суть нового подхода к управлению обучением заключается в том, что он ориентирован не на внешнее, а на внутреннее в самой системе. Он ориентирован на собственные законы эволюции и самоорганизации сложных систем. Главное – не сила (интенсивность, длительность) управляющего воздействия, а его согласованность с собственными тенденциями нелинейной среды.

Синергетика становится основой построения моделей самоподдерживаемого развития систем обучения и, в частности, формирования деловой письменной иноязычной компетенции студентов неязыковых вузов. Причем надо помнить, что у таких систем может быть не один, а несколько путей развития, так как это социальная система. Синергетика – парадигма самоорганизации и нелинейности – вызывает к жизни новый стиль научного мышления – нелинейное мышление. Синергетика перестраивает наше обыденное сознание, дает надежду на возможность описания сложных образовательных систем.

УДК 51.3

Жаров В.К., Матвеев О.А., Тургунбаев Р.М.

О ПОДХОДАХ К РЕАЛИЗАЦИИ ПРИНЦИПА ПРЕЕМСТВЕННОСТИ В ПРАКТИКЕ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЯ МАТЕМАТИКИ*

Аннотация. В настоящей работе обсуждаются и анализируются некоторые аспекты современных педагогических проблем, возникающих при рассмотрении процесса подготовки будущих учителей математики и адаптации их в школе по месту работы в упрощенной схеме школа – университет (или педагогическое высшее учебное заведение) – школа. В этом контексте рассматриваются различные подходы к реализации принципа преемственности в практике подготовки учителя математики.

* © Жаров В.К., Матвеев О.А., Тургунбаев Р.М.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Основания синергетики. Синергетическое мировидение. – М., 2005.
2. Пригожин И., Стингерс Н. Порядок из хаоса. Новый диалог человека с природой. – М.: Гнозис, 1977.
3. Назарова Т.С., Шаповаленко В.С. Парадигма нелинейности как основа синергетического подхода к обучению. Стандарты и мониторинг в образовании. – 2003. № 1.
4. Хиценко В.Е. Самоорганизация. Элементы теории и социальные приложения. – М., 2005.
5. Стуканов А.П. Синергетическое управление непрерывным повышением квалификации педагогических кадров. – М.; Ростов-на-Дону, 2002.

V. Yerofeeva

SYNERGETIC APPROACH TO FORMATION ON AN EXAMPLE OF FORMATION OF BUSINESS WRITTEN COMMUNICATIVE COMPETENCE OF STUDENTS OF NOT LANGUAGE HIGH SCHOOLS SPEAKING ANOTHER LANGUAGE

Abstract. The article deals with synergetic approach towards education. The example of studying business correspondence synergetically is considered in the article. The model of teaching business correspondence in English at the University is presented.

Key words: synergetic approach, competency, model, business correspondence.

Ключевые слова: учитель математики, технологии обучения, преемственность.

Изменение экономических, а следовательно, и общественных отношений влечет за собой серьезные сдвиги (не всегда в лучшую сторону) и в сфере информационно-педагогической среды. Смена образовательной парадигмы выдвигает повышенные требования к профессиональной подготовке учителя математики, к овладению им новейшими методиками и технологиями обучения. Это требует новых, более эффек-

тивных путей организации учебно-воспитательного процесса в педагогических вузах и университетах, в частности, пересмотра структуры и содержания математической и методической подготовки студентов.

Математическая подготовка студентов педагогических специальностей к будущей профессиональной деятельности является одним из главных направлений обучения, определяющим современный уровень методических знаний и профессиональный класс учителя математики. Однако в настоящее время воспитание будущих учителей имеет ряд недостатков, главным из которых является слабая преемственность специальной математической и методической подготовки. Это положение особенно опасно для нашего образования. Механизм передачи традиций нарушен как на этапе перехода из средней школы в педагогический вуз или университет (в силу слабеющей из года в год подготовки учащихся как в школе, так и в высшем учебном заведении), так и при устройстве на работу из педагогического вуза в школу. При этом чуть ли не доминирующим оказывается фактор катастрофической непопулярности профессии учителя.

Некоторые исследователи считают, что одним из основных направлений совершенствования методической подготовки будущего учителя математики является создание современного вузовского курса теории и методики обучения математики [1; 2]. В исследованиях этих и других авторов (например [3]) решаются проблемы внедрения инновационных подходов к методической подготовке будущего учителя математики. В процессе изучения математических и методических дисциплин важно различать деятельностный подход к обучению, педагогическую интеграцию и дифференциацию обучения, педагогические и информационные технологии обучения и так далее. В то же время в практике обучения эти инновационные подходы используются фрагментарно, изолированно, что не приводит к реальным изменениям в качестве профессиональной подготовки учителя математики.

Методы обучения и формы организации учебного процесса традиционно направлены лишь на «ознакомление» студентов с деятельностным подходом к обучению

математике. В то же время подготовка учителя должна быть построена в соответствии с известным принципом деятельностного подхода. Таким образом, для успешного формирования того или иного вида деятельности в процессе обучения субъект должен осуществлять деятельность, по своему психологическому содержанию адекватную формируемой [4; 5].

Применительно к вузовскому обучению теория А.Н. Леонтьева о деятельностном усвоении умений и навыков сталкивается, по меньшей мере, с двумя глобальными трудностями [6]:

– первая трудность состоит в том, что овладение профессиональной деятельностью обеспечивается в рамках и средствами качественно иной деятельности – учебной, которая характеризуется своими собственными особенностями;

– вторая трудность – формы организации учебной деятельности, а следовательно, и сама учебная деятельность, не адекватны формам усваиваемой профессиональной деятельности.

Автор указанной работы, Вербицкий А.А. видит, что для устранения этих трудностей необходимо организовать такое обучение, которое обеспечивает переход, трансформацию одного вида деятельности (учебно-познавательный) в другой (профессиональный) с соответствующей сменой потребностей и мотивов, целей, поступков, средств, предметов и результатов.

В общем случае, для высшей школы, возможно, предложенное утверждение и верно, в педагогических же вузах на физико-математических факультетах указанные трудности имеют другие интерпретации (представления). Для обоснования нашей позиции разделим подготовку будущих учителей на подготовку профессионала математика и профессионала педагога-математика. Эти виды деятельности отличаются друг от друга, но имеют некоторое непустое пересечение и значимую реализацию в деятельности студента-математика педагогического вуза. Это утверждение становится очевидным, если рассматривать обучение математическому знанию, как обучение двум языкам: математическому и родному. Первый язык – универсальная знаковая система со своей грамматикой, требующая строгих интерпретаций с помощью второго

языка (можно также говорить об интерпретации во втором языке – это так называемый научный стиль речи); использование смысловых конструкций во втором языке, отвечающих предмету обучения, является задачей педагога в случае различий подготовки учащихся, с одной стороны, и учет культурно-социального аспекта обучения с другой. Заметим, что эти указанные виды деятельности объединены общим свойством, которое можно выразить как разъяснение или объяснение универсальной математической знаковой системы и смыслов, выраженных с её помощью. Таким образом, воспитывая математическое мышление в том числе и в знаковой универсальной системе, мы решаем задачу подготовки профессионала-математика, а воспитывая аподектическое мышление – профессионала педагога-математика. И, следовательно, трудности, о которых речь шла выше, едва ли полностью распространяются на педагогические вузы [7].

Для более точного понимания нашей концепции реализации принципа преемственности мы считаем, что в педагогическую деятельность учителя входит не только выполнение предписаний методических отделов департаментов образования различных уровней, но и, главным образом, труд учителя, направленный на саморазвитие, а также на возможность достижения результатов воплощения деятельностной рефлексии. Последнее профессиональное свойство, прежде всего, основная составляющая часть критического мышления, без которого, как мы знаем, нет математического мышления. Таким образом, учебный процесс в педвузе на физико-математическом факультетах выстраивается так, чтобы реализовывались не только знаниевые цели обучения, но и необходимость представления студентами воплощенного знания. Мы, тем самым, создаем условия для развития (приобретения) навыков профессиональной самоидентификации студента в учебной деятельности. При таком подходе обучение будущего учителя математики естественным образом методически реализуется необходимостью, как указывает в своих работах и А.Г. Мордкович, перевода математических знаний студентов из статуса «знания-цель» в статус «знания-средства деятельности». Его концепция профес-

сионально-педагогической направленности специальной подготовки учителя математики в педвузе является первым системным исследованием в области профессионализации математической подготовки будущего учителя математики в педвузе [8]. Он же доказывает – важность организации учебно-познавательной деятельности, которая состоит еще и в том, чтобы она реализовала две стороны: познавательную (по изучению программного материала) и педагогическую (по усвоению элементов приобретаемой профессии).

В контексте деятельностного подхода обучения в вузе, применительно к обучению будущих учителей математики, мы предполагаем ниже описать условный его профиль-портрет. Для этого разложим деятельность учителя математики на две достаточно грубые характеристики (готовность к видам деятельности): творец математических знаний (А) и осведомитель сущностей математических явлений (В). Сведем предложенные характеристики в таблицу (потенциального эффекта обучения от деятельности учителя):

А	0	1
В	0	1
0	0	0
1	1	1

Ясно, если человек разбирается в сущностях, тонкостях математических рассуждений, но не может разъяснить (растолковать) их слушателям, более вероятно, что это плохой педагог, но, быть может, хороший математик; если учитель является осведомителем учебного материала по пособиям (рекомендациям) для учителя, то, вероятнее всего, это антиспециалист для общеобразовательной школы; если учитель хорошо (доходчиво) разъясняет, ему известны сущности и тонкости математического знания, но он не является творцом математических знаний, то, вероятнее всего, это хороший педагог, стремящийся к хорошему (удовлетворительному) обучению, стимулирующий учеников к изучению математического знания; и, наконец, если в одном лице объединяются математик-творец и блестящий интерпретатор математического знания, то можно утверждать, что ученикам такого учителя несказанно улыбнулась

удача в жизни. Таким образом, имея в виду профиль-портрет специалиста-педагога и двуязычную концепцию обучения с последующим изучением любой дисциплины школьного и вузовского набора дисциплин, мы должны обратить внимание, особенно в контексте принципа преемственности, на информационно-педагогическую среду государства. В своей статье академик Арнольд В.И. в конце прошлого столетия предупредил: «Традиционно высокий уровень российской математики всегда был основан на хорошем школьном математическом образовании «по Киселеву». Его не смогла уничтожить даже попытка введения схоластической зауми в конце 60-х годов. К сожалению, сейчас уровень математической грамотности страны в целом начал катастрофически падать. **Запланированная Министерством образования «гуманизация» и «гуманитаризация» предусматривает существенное уменьшение числа часов на математику с использованием высвободившихся часов на такие предметы, как макраме и коневодство.**

Видимо, таким способом стремятся приблизить наш (достаточно высокий) уровень математического образования к американскому (традиционно низкому) в то самое время, когда сами американцы начинают перенимать наш опыт для радикального улучшения своего математического образования, которое они поставили себе сделать лучшим в мире» [9]. Однако в нашем образовании случилось ЕГЭ, и похоже, что методическое искусство современных учителей будет в высшей степени востребовано, если «.. сохранение высокого научного и образовательного уровня является стратегической задачей с очень высоким приоритетом» [там же, 9]. Как показывает опыт, в процессе обучения не все зависит от учителя и учащегося, большое значение имеет пласт общественных отношений, в котором они находятся. В цитируемой статье В.И. Арнольда и в последующих работах математиков [10; 11], математиков-педагогов [12], говоря о традиционном российском и советском математическом образовании, авторы считают, благодаря активной общественной позиции математического сообщества, со времен Петра Алексеевича наука в России занимала достойное место, а методическая школа развивалась. Конеч-

но, кроме Киселева А.П., были Л. Эйлер, С.К. Котельников, Н.Г. Курганов, С.Я. Румовский, Г.Войтяховский, Т.Ф. Осиповский, А.Ю. Давидов, А.Ф. Малинин, Н.И. Лобачевский, М.В. Остроградский и многие другие выдающиеся математики и математики-педагоги, все они формировали самобытную школу математического образования в Российской империи, в Советском Союзе и на постсоветском пространстве. Она характеризовалась активной общественной позицией в стремлении постигать, разрабатывать передовые технологии, внедрять их жизнь. Достаточно вспомнить о Всероссийских съездах учителей математики 1911 и 1913 годов, в которых подавляющее число докладчиков уделяли внимание методическим аспектам преподавания современной на тот момент математики. Таким образом, принцип преемственности зиждился на необходимости в образовательной системе твердого знания, отработанных приемах математического мышления и совершенном владении родным языком. И теперь, если посмотреть на новейшую историю математического образования последних тридцати лет сквозь призму историко-математических фактов, мы обнаруживаем весьма искусственные поводы к «гуманизации» и «гуманитаризации» образования. В самом деле, положение математики в системе наук таково, что относить её к известным областям знания, как и философию, нельзя [13]. Мы считаем, что внимательное отношение к положению математики в системе наук, по Ляпунову, в педагогических институтах поможет с одной стороны, обратить внимание на историю и философию математики и тем самым на её методологию, но, с другой стороны, мотивационные настроения общества на получение достойного образования на родине явятся стимулом для развития и самого математического образования.

Итак, проблема преемственности имеет два встречных направления. В большинстве известных нам работ в основном рассматривались связи вузовских математических дисциплин со школьным курсом математики и возможности их реализации в процессе изучения этих дисциплин. А сама реализация рассматривалась как условие для повышения уровня усвоения математических знаний. Другие стороны

процесса реализации этих связей, как правило, не изучались.

Учебно-познавательная деятельность студентов является основным видом деятельности учебного процесса и в каждом отдельном случае имеет свои специфические стороны. Специфика учебно-познавательной деятельности студентов при математической подготовке на основе ее системного анализа впервые была охарактеризована в работе Л.В. Шкериной [14]. Разделяя точку зрения А.А. Вербицкого, что «...учебная деятельность развертывается на фоне квазипрофессиональной деятельности» [6], она утверждает, что учебно-познавательная деятельность уже с первого курса должна включать определенные элементы будущей профессиональной деятельности учителя математики. Эту сторону (часть) учебно-познавательной деятельности студентов при математической подготовке она называет квазипрофессиональной деятельностью студента в процессе его математической подготовки. Отметим лишь, что в рамках нашей концепции традиционного российского математического образования понятие «квазипрофессиональная деятельность» студента-математика – лишнее, поскольку в стенах педагогического вуза студент должен заниматься профессионально изучая два языка.

Рассмотрим устоявшуюся позицию на дидактическую сущность деятельности студента-математика, отраженную в принятых программах педагогического вуза. Предметом математической и учебной деятельности студента являются (соответственно) объективные знания, накопленные человечеством, и субъективные знания студента, усвоенные в процессе этой деятельности. Однако в профессиональной деятельности учителя математики эти знания являются уже не предметом, а средством деятельности*. Поэтому, чтобы определить предмет квазипрофессиональной деятельности студента в процессе его математической подготовки, обратимся к структуре деятельности учителя математики, описанной Л.М. Фридманом в работе [15], которая предполагает два этапа: деятельность учителя по

подготовке к изучению темы (конструктивная деятельность) и деятельность учителя в ходе изучения темы (организаторская деятельность).

Основу конструктивной деятельности учителя математики составляют: 1) проведение логико-психологического анализа учебного материала темы, цель которого – выявить содержание и строение тех конкретных действий ученика, посредством которых он может быть введен в область знаний данной темы. Для этого надо изучить историю возникновения и развития в математике основных понятий темы, проанализировать имеющиеся в учебно-методической литературе трактовки этих понятий, выделить идеи, которые лежат в основе данной темы; установить логическую структуру темы, выделить основные понятия, посредством которых могут быть введены все остальные понятия и логические связи между ними; составить четкий перечень тех знаний и умений, которыми должны овладеть учащиеся;

2) построение модели учебной деятельности учащихся по изучению данной темы как системы действий учащихся, которой достаточно для того, чтобы они освоили все знания и овладели всеми умениями, указанными в соответствующих перечнях (система учебных задач, которая должна быть поставлена перед учащимися в процессе изучения темы);

3) составление поурочных планов, в которых предусматривается деятельность учителя и учащихся по изучению этого материала; 4) изготовление в соответствии с планом всевозможных учебных моделей, дидактических материалов, сценариев для реализаций уроков с помощью компьютерной техники и других вспомогательных средств, которые понадобятся в ходе обучения.

Естественно, что деятельность учителя математики при подготовке к изучению темы не может быть в полном объеме реализована студентом в процессе его математической подготовки. Однако отдельные элементы ее вполне могут быть реализованы. Сопоставление структуры математической деятельности и группы действий, составляющей конструктивную деятельность учителя математики, показывает, что все действия первой группы, кроме последнего

* К сожалению, худо, когда математик по воспитанию занимается исключительно преподаванием знания, а не поиском, овладением сущностей и истин математики.

вида деятельности, входят в состав математической деятельности, т.е. реализуются на материале изучаемых студентом математических дисциплин*. Поэтому эти действия вполне естественно в соответствующей ситуации могут быть перенесены на материал школьного курса математики. Но только цели выполнения этих действий уже не те, что в математической деятельности. Изучение математического понятия, истории его развития уже не является самоцелью. Это становится условием для определения действий ученика, посредством которых он будет овладевать данным понятием, несущим значительный дидактический «заряд». В меньшем объеме могут быть реализованы действия остальных групп действий, составляющих деятельность учителя математики при подготовке к изучению темы, так как они требуют большей ориентации на личностные качества учащихся, а следовательно, и более глубокой методической и психолого-педагогической проработки. Однако при соответствующей подготовке к проведению практических занятий по математическим дисциплинам можно предложить студентам, например: демонстрацию презентаций, мини-конспектов развития математических понятий и т.д. Отметим, что напрямую квазипрофессиональная деятельность не имеет своей целью формирование определенного уровня профессиональной деятельности учителя математики. Поэтому в ее рамках достаточно реализации только естественно проецируемых на учебно-познавательную деятельность действий профессиональной деятельности учителя математики, но возможна отработка навыков деятельности учителя.

В самом деле, продуктом квазипрофессиональной деятельности являются усвоенные действия конструктивной и организаторской деятельности учителя математики. Заметим, что в процессе квазипрофессиональной деятельности математические, методические и психолого-педагогические знания, умения и навыки студента являются средствами (условиями) этой деятельности, хотя эти знания, умения и навыки в процессе квазипрофессиональной деятель-

ности углубляются и совершенствуются в силу их применения в новых или почти новых условиях. Познание, будучи обусловленным деятельностью, является отражением объекта, в котором диалектически сочетаются настоящее, прошлое и будущее. Но поскольку объект не статичен в истории и в реалиях в постоянно изменяющейся информационно-педагогической среде, в частности, и в среде вообще, то, по Гессену, мы наблюдаем трансформации основ методической деятельности, изменения методологии.

Отметим, что в процессе математической подготовки студента математика не только способствует формированию у него профессиональных умений и навыков, но и оказывает положительное влияние на весь процесс учебно-познавательной деятельности. Во-первых, квазипрофессиональная математическая деятельность студента способствует повышению уровня усвоения математических, методических и психолого-педагогических знаний, умений и навыков, так как реализуется на уровне их практического системного использования. Во-вторых, квазипрофессиональная деятельность способствует формированию у студента системного знания. В процессе этой деятельности реализуется преемственность вузовских математических курсов со школьным курсом математики, с методикой ее преподавания, с психологией и педагогикой. В-третьих, квазипрофессиональная деятельность студента как компонент учебно-познавательной деятельности является благоприятным условием для формирования истинного, внутреннего мотива учебно-познавательной деятельности. В-четвертых, квазипрофессиональная деятельность способствует повышению уровня профессиональной, а следовательно, методической подготовки будущего учителя математики. В процессе этой деятельности формируются не только системные знания, но и умения системного использования этих знаний в будущей профессиональной деятельности учителя математики, в курсе методики преподавания математики. А это способствует обеспечению преемственности в математической и методической подготовке учителя математики.

Таким образом, изучение применения в обучении студента-математика в педаго-

* В более широком толковании математической деятельности, именно «математика» деятельности в современной жизни составляет, например, менеджерский труд любого предприятия.

гическом вузе позволяет нам сделать выводы.

Изменение стиля мышления у студента – сложная педагогическая задача, решение которой, благодаря принципу преемственности в обучении, может быть успешно осуществлено при поддержке государства и математического сообщества.

В системе педагогических ценностей (традиционная школа) были утеряны воззрения, развивающиеся в девятнадцатом веке, о значении двух языков в средней школе [16; 17; 18]. Понимание использования некоторых идей «старой» системы образования в современном математическом образовании, например, развитие как родного языка, так и математического (универсальной знаковой системы), в новейшей истории позволило бы избежать современной школе в целом многих экспериментов (операционных вмешательств) в очень нежный организм современной средней школы.

В стенах педагогических вузов, где культурологическая составляющая информационно-педагогической среды обучения является определяющей в воспитании будущего учителя математики, физики, информатики и т.д. методологическая часть философии образования структурируется относительно культурных традиций. Но, как показывает опыт, культурные традиции могут способствовать развитию математического образования, а в некоторых их проявлениях – тормозить его развитие.

Историко-математические обоснования методических явлений в математическом образовании постсоветского пространства дают нам возможность прогнозировать результаты тех или иных инноваций в образовании, и прежде всего вольного обращения с принципами традиционного (российского в широком смысле) образования, в частности, с принципом преемственности.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Лященко Е.И. Деятельность учителя математики и практическая система её организации/ В книге «Лабораторные и практические работы по методике преподавания математики». – М.: Просвещение, 2002. – С. 5-34.
2. Саранцев Г.И. Методика обучения математике в средней школе. – М.: Просвещение, 2002. – 224 с.
3. Далингер В.А. Метод проектов в подготовке будущих учителей // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», вып. 2006. www.omsk.edu
4. Епишева О.Б. Технология обучения математике на основе деятельностного подхода. – М.: Просвещение, 2003. – 223 с.
5. Байдак В.А. Деятельностный подход в обучении математике: от концепции до внедрения. // Электронный научный журнал «Вестник Омского государственного педагогического университета», вып. 2006. www.omsk.edu
6. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. – М.: Высшая школа, 1991.
7. Жаров В.К., Матвеев О.А. Методические аспекты описания и моделирования информационной педагогической среды процесса обучения российских и иностранных студентов дисциплинам математического цикла в высших учебных заведениях // Вестник МГОУ. Серия «Педагогика». – 2009. № 4. – С. 103-107.
8. Мордкович А.Г. Профессионально-педагогическая направленность специальной подготовки учителя математики в пединституте: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – М., 1986.
9. Арнольд В. Математическая безграмотность губительнее костров инквизиции. – Известия, №7, 16 января 1998 г.
10. Образование, которое мы можем потерять. Сборник. Под общей редакцией В.А. Садовниченко. Изд. 2-е, дополненное. – МГУ, ИКИ, 2003.
11. Кудрявцев Л.Д. Мысли о современной математике и ее изучении. М.: Наука, 1977.
12. Колягин Ю.М. Русская школа и математическое образование. – М.: Просвещение, 2001.
13. Ляпунов А.А. Система образования и систематизация наук // Вопросы философии. – 1968, № 3. – С. 38-50.
14. Шкерина Л.В. Профессионально-ориентированная учебная деятельность студентов в процессе изучения математических дисциплин в педвузе: Учебное пособие. – Красноярск, 1995.
15. Фридман Л.М. Теоретические основы методики обучения математике. – М.: Флинта, 1998.
16. Каптерев П.Ф. Новая русская педагогика, ее главные идеи. Направления и деятели. – СПб., 1897.
17. Каптерев П.Ф. Педагогический процесс. – СПб., 1905. – 136 с.
18. Каптерев П.Ф. Дидактические очерки. – СПб., 1885. – 192 с. – С. 103-107.

V. Zharov, O. Matveyev, Turgunbaev R.
ON THE APPROACHES TO THE REALIZATION THE PRINCIPLE OF THE CONTINUITY OF THE PRACTICE PREPARATION FOR MATHEMATICS TEACHER

Abstract. In this paper some aspects of

modern pedagogical problems are discussed and analyzed in the simple scheme: school – university- school. In this context different approaches to the realization the principle of

the continuity in the education technologies are consider/

Key words: mathematics teacher, education technologies, continuity.

УДК (378.016)

Иваненко И.А.

СПЕЦИФИКА КОНЦЕПЦИЙ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА И ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В СФЕРЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ*

Аннотация. Профессионализация управленческой деятельности имеет свою специфику в практическом и научном плане. Изучение и определение ее квалификационных характеристик возможно по функциям, предмету управления, ролевым позициям и типам проблем для решения. В связи с этим программы подготовки менеджеров отличаются разнообразием в содержании, уровнях подготовки и характером уровней компетенций.

Ключевые слова: профессионализация управленческой деятельности, стандартизация управленческой деятельности, квалификационные характеристики, уровень компетенции, стандартные классификаторы, анализ управленческой деятельности.

В развитие теории профессионализации управленческого труда внесли вклад многие отечественные исследователи. Для изучения управленческой деятельности в советский период был создан целый ряд научно-исследовательских организаций. Ведущими стали Центральный институт труда (директор А.К. Гастев), Казанский институт научной организации труда (директор И.М. Бурдянский), Всеукраинский институт труда (директор Ф.Р. Дунаевский), Центральная лаборатория по изучению труда (руководитель В.М. Бехтерев) и др.

В результате исследований было доказано, что даже частичная стандартизация управленческой деятельности позволяет:

– регламентировать выполнение функций управления по содержанию и времени;

– добиваться внедрения наилучших управленческих технологий;

– уменьшать дублирование, производить затраты и потери времени;

– согласовывать цели, средства и методы их достижения;

– формировать критерии для оценки деятельности аппарата управления.

В настоящее время также продолжаются исследования и обоснования системы базовых нормативов для управления. Анализ данных исследований показал, что одни из них базируются на инженерных стандартах, другие – на сложившихся характеристиках и традициях, третьи – на стандартах качества. Большинство разработанных стандартов носят рекомендательный характер.

Сам же процесс стандартизации закрепил понятийный аппарат управления и позволил определить документы, которые необходимы в профессиональной управленческой деятельности:

– набор целей, функций, средств и методов реализации функций;

– набор организационных структур управления;

– схемы функциональных взаимосвязей (в т.ч. информационных);

– квалификационную структуру кадров управления;

– перечень и формы отчетных документов;

– набор типовых положений (должностные инструкции, положения о подразделениях и т.д.).

Таким образом, управленческая деятельность получила формализацию, что

* © Иваненко И.А.