

Министерство образования и науки Российской Федерации
ФГАОУ ВО «Российский государственный
профессионально-педагогический университет»

С. В. Комлева

**ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В УСЛОВИЯХ МИКРОПРЕДПРИЯТИЯ**

Монография

Научный редактор доктор педагогических наук,
профессор В. А. Федоров

Екатеринбург
РГППУ
2018

УДК Ч446
ББК 378
К 63

Комлева, Светлана Витальевна.

К 63 Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: монография / С. В. Комлева; под науч. ред. В. А. Федорова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2018. 131 с.
ISBN 978-5-8050-0646-4

Представлено научное обоснование организационно-педагогических условий эффективного учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия в современных социально-экономических условиях. Рассмотрены проблемы организации процесса профессионального обучения на рабочем месте в контексте микропредприятия.

Книга адресована широкому кругу специалистов: руководителям микропредприятий различных сфер деятельности, педагогам профессионального обучения, специалистам центров занятости населения, ученым и исследователям, чья профессиональная деятельность и сфера научных интересов связаны с рассматриваемой проблематикой.

УДК Ч446
ББК 378

Рецензенты: доктор педагогических наук, доцент Н. В. Третьякова (ФГАОУ ВО «Российский государственный профессионально-педагогический университет»); доктор педагогических наук, профессор П. Ф. Кубрушко (ФГБОУ ВО «Российский государственный аграрный университет – МСХА имени К. А. Тимирязева»)

ISBN 978-5-8050-0646-4

© ФГАОУ ВО «Российский
государственный профессионально-
педагогический университет», 2018

Введение

Современный этап развития общества характеризуется стремительными преобразованиями социальных институтов. Изменения касаются практически всех сфер деятельности человека. Экономический рост сменяется спадом, обусловленным мировым экономическим кризисом, и новым подъемом, на который направлены государственные решения по поддержке экономики страны. Достаточно сложные условия нестабильной социально-экономической ситуации предъявляют повышенные требования к квалификации работника, уровню его общих и профессиональных компетенций, профессиональной мобильности, способности в короткое время овладевать новыми знаниями, умениями и навыками, быстро адаптировать свою профессиональную деятельность в соответствии с изменением содержания труда.

С каждым годом все очевиднее, что получение профессионального образования в юности не гарантирует человеку трудовой занятости и востребованности на рынке труда на протяжении всей трудовой биографии. Технический прогресс и, как следствие, изменение структуры трудовой деятельности, инновационные процессы на производстве и в образовании – все это приводит к изменению или отмиранию некоторых видов работ, устареванию профессионального опыта, а значит, появляется объективная необходимость в овладении новыми профессиональными знаниями, умениями, расширении компетенций в рамках имеющейся профессии.

Профессионально обусловленные вопросы, стоящие перед личностью, связаны с необходимостью профессионального обучения, определения форм и способов освоения профессии. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ от 29.12.2012 г. трактует профессиональное обучение как приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, получение квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования [135]. Профессиональное обучение возможно в организациях, осуществляющих образовательную деятельность, в том числе в учебных центрах профессиональной квалификации и на производстве, а также в форме самообразования [135]. При многообразии рынка образовательных услуг

человек имеет возможность самостоятельного выбора профессии и способа ее получения. Профессиональное обучение предполагает мобилизацию многих ресурсов человека (от личностного потенциала до материальных затрат). В юношеском возрасте ресурсы времени субъективно воспринимаются как неограниченные, материальные вложения, как правило, осуществляются родителями, молодые люди могут позволить себе профессиональное обучение в очной форме в организациях, осуществляющих образовательную деятельность. Взрослый обучающийся относится к инвестициям в собственное образование более рационально, особенно если смена профессии оказалась вынужденной мерой. Дефицит материальных, моральных и временных ресурсов взрослого человека, имеющего на иждивении детей, обязательные выплаты по кредитам, другие финансовые обязательства, обращает его внимание на профессиональное обучение в форме самообразования, в центрах профессиональной квалификации и на производстве. Обучение основам мастерства в профессиональной деятельности дает человеку социальную и финансовую защиту, открывает перспективы профессионального самоопределения.

Вопросы организации учебно-профессиональных отношений с работником встают перед работодателем при необходимости повышения квалификации сотрудников, способных к выполнению в более высоком темпе большего объема более сложной работы на высоком качественном уровне. С точки зрения организации обучения на производстве в достаточно сложном положении находятся руководители микропредприятий – предприятий с численностью работников до 15 чел. и годовым оборотом не более 60 млн р. [132]. В сегменте рынка, где развиваются микропредприятия, существует потребность в квалифицированных работниках и работниках достаточно узкой направленности. В условиях дефицита кадров современные руководители микропредприятий могут самостоятельно решать вопросы профессионального обучения и дообучения рабочих.

Работник, заключая трудовой договор с руководителем микропредприятия, встает на путь профессионального самоопределения [9], которое возможно после включения в непосредственную профессиональную деятельность, когда работник начнет испытывать реальные профессиональные затруднения и искать пути их преодоления в процессе профессионального взаимодействия. Субъекты труда микропред-

приятия: с одной стороны, профессионал, имеющий опыт и испытывающий потребность в дополнительных человеческих ресурсах для выполнения производственных задач, с другой стороны, потенциальный работник, не обладающий достаточным уровнем профессиональных компетенций, – вступают в учебно-профессиональный процесс для достижения определенных целей.

Образовавшаяся вилка между растущим рынком образовательных услуг и ограниченными возможностями работника микропредприятия ими воспользоваться требует анализа и совершенствования существующей модели учебно-профессионального процесса.

Поиск адекватных меняющимся социально-экономическим факторам организационно-педагогических условий профессионального обучения работников микропредприятий в процессе учебно-профессионального взаимодействия определяет актуальность данной работы.

Ряд исследований в педагогике посвящены проблеме педагогического сопровождения взрослых и наставничества (С. Г. Антипин, И. И. Баишев, О. А. Богачев, Т. К. Волкова, И. В. Круглова, А. А. Ласкин, Е. В. Маратканова, А. Р. Масалимова, Е. М. Муравьев, В. И. Петлин, Р. С. Силкин, Н. И. Смольникова, Е. Н. Фомин, Е. В. Чарина и др.). Особый интерес вызывают работа Е. Н. Дубенковой, где рассматривается социально-психологический аспект внутрифирменного обучения как фактора формирования организационной культуры предприятия малого бизнеса [51], научное исследование Д. С. Занина по проблеме психолого-педагогического сопровождения профессионального развития личности специалистов на предприятиях малого и среднего бизнеса [57].

Концептуальные разработки по непрерывному и опережающему профессиональному образованию представлены в исследованиях В. М. Зуева, А. М. Новикова, П. Н. Новикова, Г. М. Романцева, Е. В. Ткаченко, В. А. Федорова и др.

Вопросы производственной педагогики, педагогические аспекты и закономерности формирования и развития производственных коллективов, обучения и воспитания сотрудников предприятия, повышения их квалификации раскрыты в научных трудах С. Я. Батышева и его учеников.

Проблемы обучения взрослых отражены в исследованиях С. И. Змева. Позднее вышли работы С. Г. Вершловского, М. Т. Громковой,

А. М. Долгорукова, М. Н. Дудиной, Р. А. Исламшина, И. А. Колесниковой, А. И. Кукуева, Т. И. Ломтевой, Н. В. Шестак и др., посвященные изучению проблемы освоения знаний и умений взрослым субъектом учебной деятельности.

Изучение теоретических источников по проблеме исследования дает основание сделать вывод о том, что в современной науке сформирован определенный круг идей и подходов к изучению отдельных условий, направленных на повышение качества профессионального обучения работников, в том числе занятых на микропредприятиях. Однако, на наш взгляд, при этом далеко не решены многие методологические и технологические проблемы включения теоретических положений в практическую деятельность субъектов труда по организации учебно-профессионального взаимодействия в условиях микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы.

Создание универсальных для микропредприятий организационно-педагогических условий обеспечивает эффективность процесса учебно-профессионального взаимодействия их работников, что актуально для субъектов труда в современных экономических условиях.

Глава 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ РАЗРАБОТКИ УСЛОВИЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТНИКОВ МИКРОПРЕДПРИЯТИЯ

В нестабильных социально-экономических условиях последних десятилетий смена рабочего места и самой профессии может быть вынужденной мерой (ротация, сокращение кадров; банкротство и ликвидация предприятия; низкий уровень оплаты труда, «серая» зарплата; семейные и другие обстоятельства). В связи с этим вопросы профессионального самоопределения и профессиональной подготовки встают не только перед юным поколением, но и перед людьми зрелого возраста. Взрослые люди в отличие от подростков и молодых людей в профессиональном обучении стремятся удовлетворить насущные потребности в максимально короткие сроки, их опыт повышает возможности освоения новой профессии в условиях производства. При этом взрослых обучающихся волнует практическое применение полученных знаний.

Современный рынок образовательных услуг стремится удовлетворять потребности взрослого населения в профессиональном обучении и развитии. Однако финансовые возможности человека, оказавшегося перед угрозой увольнения или вынужденной смены профессиональной деятельности, не всегда позволяют воспользоваться платными образовательными услугами. Человеку необходимо в кратчайшие сроки вернуться в сферу материального труда и получать вознаграждение за свой труд [117]. Возникающее противоречие между предложениями рынка образовательных услуг и возможностями человека воспользоваться этими предложениями потенциальный работник решает через получение профессии непосредственно на предприятии, в частности на микропредприятии, т. е. там, где существует потребность в человеческих ресурсах, где есть гарантированное рабочее место во время и после обучения и, возможно, сохранены традиции учебно-профессиональных отношений.

Педагогическая ситуация обучения опытным профессионалом менее опытного работника на микропредприятиях существует, требу-

ет анализа и осмысления. В исследовании вопроса учебно-профессиональных отношений следует остановиться на научно-теоретических предпосылках организации учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия.

1.1. Учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда в условиях микропредприятия: понятийный аспект

Человек, вступая в сферу оплачиваемого труда, становится субъектом социальной деятельности, связанной с достижением его интересов, реализацией жизненных и профессиональных планов. С точки зрения субъекта труда, *профессия* (лат. *profession* от *profetior* – объявляю своим делом) – это деятельное участие человека в жизни общества, добросовестное регулярное выполнение определенной работы, которая служит источником материальных средств к существованию, а также способом самовыражения, субъективного проявления человека [103]. Вопросы психологии системного и непрерывного профессионального развития с начала формирования профессиональных намерений до завершения профессиональной биографии решаются Э. Ф. Зеером [60] и учениками его научной школы (Д. П. Заводчиков, Е. Г. Лопес, А. М. Павлова). Профессиональной деятельностью считают социально полезную трудовую деятельность, для выполнения которой человеку требуется определенная подготовка, целенаправленная активность, наличие соответствующих способностей и профессионально значимых качеств [53]. Соответственно, в профессиональной деятельности нельзя полагаться только на интуицию, вдохновение, озарение, так как они не гарантируют стабильного результата. Условиями эффективной работы являются наличие профессиональных знаний и конкретных навыков, а также способность предъявить их в профессиональной деятельности.

Необходимость профессионального обучения или обновления имеющихся профессиональных компетенций возникает не только в начале трудовой деятельности человека, но и на протяжении всего трудового пути. Готовность работника к выполнению производственных задач можно условно подразделить на технологическую, правовую и социально-коммуникативную [13]. Технологическая готовность под-

разумеает готовность компетентно решать профессиональные задачи, следовательно, она не ограничивается набором минимальных знаний, умений и навыков, необходимых в конкретном виде деятельности, а предполагает возможность предъявить профессиональные знания в деятельности, проявить на практике стремление реализовать свой потенциал в профессиональной и социальной сферах. Правовая готовность работника – это готовность следовать нормативным предписаниям в сфере труда и за ее пределами, принятие нравственно-этической ответственности за свои действия, понимание служебного долга, выполнение пунктов трудового договора. Социально-коммуникативная готовность человека проявляется в умениях и навыках совместной деятельности, это готовность к профессиональному диалогу, эффективному взаимодействию.

Оценить степень готовности по всем трем составляющим человек может самостоятельно, если он понимает и принимает на себя ответственность за свой профессиональный путь. Другими словами, человек становится готов к проектированию собственной жизни через освоение конкретной профессиональной деятельности, выбору способа и места получения профессионального образования. Работодатель при принятии решения о заключении трудового договора с потенциальным работником основывается на оценке уровня его готовности к выполнению производственных задач. Показатели технологической, правовой и социально-коммуникативной готовности могут стать основой диагностического компонента при моделировании учебно-профессиональных отношений субъектов труда.

Профессиональное обучение работников – целенаправленно организованный, планомерно и систематически осуществляемый процесс овладения знаниями, умениями, навыками и способами общения под руководством опытных коллег, преподавателей, наставников, специалистов и т. п. [166].

Профессиональное обучение работников традиционно включает в себя следующие виды:

- профессиональная подготовка с целью ускоренного приобретения обучающимися навыков, необходимых для выполнения определенной работы, группы работ;
- переподготовка работников с целью приобретения ими новых профессий для работы по этим профессиям;

- обучение работников, имеющих профессии, вторым профессиям для расширения их профессионального профиля и получения возможностей для работы по совмещаемым профессиям;

- повышение квалификации работников с целью обновления знаний, умений и навыков, роста профессионального мастерства и повышения конкурентоспособности по имеющимся у них профессиям, а также для изучения новой техники, технологии и других вопросов по профилю профессиональной деятельности;

- профессиональная переподготовка работников для получения дополнительных знаний, умений и навыков по образовательным программам, предусматривающим изучение отдельных дисциплин, разделов науки, техники и технологии, необходимых для выполнения нового вида профессиональной деятельности, а также получение новой квалификации в рамках имеющегося направления подготовки (специальности);

- повышение квалификации работников с целью обновления теоретических и практических знаний в связи с повышением требований к уровню квалификации и необходимостью освоения новых способов решения профессиональных задач;

- стажировка работников для формирования и закрепления на практике теоретических знаний, умений и навыков, приобретения профессиональных и организаторских качеств для выполнения профессиональных обязанностей.

Профессиональное обучение с точки зрения законодательства – приобретение лицами различного возраста профессиональной компетенции, получение квалификационных разрядов, классов, категорий по профессии рабочего или должности служащего без изменения уровня образования [135].

В контексте микропредприятия под профессиональным обучением нами понимается целенаправленная деятельность, сознательно проводимая для развития и поддержания на необходимом уровне ключевых компетенций работника, требующихся для выполнения производственных задач в настоящее время или в ближайшем будущем. Именно это определение мы будем использовать в дальнейшем исследовании учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия: *профессиональное обучение в условиях микропредприятия – это процесс передачи и освоения новых профессиональных*

навыков и знаний работниками при использовании ресурсов самого микропредприятия.

Используя данное определение, эффективность профессионального обучения будем рассматривать как соотношение между суммарными затратами на организацию и проведение обучения и его результатами, которые могут быть выражены в виде роста прибыли, увеличения объема продаж, повышения производительности труда работников, увеличения потенциала работников и всего предприятия в целом, снижения затрат на обеспечение функционирования микропредприятия.

Предметом профессионального обучения являются:

- знания – теоретические, методические и практические знания, необходимые для выполнения обязанностей на рабочем месте;
- умения – способность выполнять обязанности на рабочем месте;
- навыки – высокая степень сформированности умения применять полученные знания на практике, сознательный самоконтроль;
- способы общения (поведения) – поведение, соответствующее требованиям, предъявляемым рабочим местом; социальные отношения; коммуникабельность в процессе профессионального диалога.

Содержание профессионального обучения зависит от профессиональной направленности, исходного уровня подготовки потенциального работника и его целевых ориентиров [94].

Формы профессионального обучения, переподготовки и повышения квалификации работников, перечень необходимых профессий и специальностей определяются работодателем с учетом мнения представительного органа работников. В случаях, предусмотренных федеральными законами и иными нормативными правовыми актами, работодатель обязан проводить повышение квалификации работников в образовательных организациях, если это является условием выполнения ими определенных видов деятельности.

Обучение в условиях микропредприятия выполняет важную двойную функцию наилучшего использования профессиональных возможностей работника и мотивации его на расширение профессиональных компетенций [181]. Цели обучения с позиции работодателя и работника отличаются. Для работника основной целью является приобретение профессиональных знаний и умений, расширение компетенций для того, чтобы стать более успешным в своей профессио-

нальной деятельности, что сказывается как на материальном вознаграждении труда, так и на моральном удовлетворении от выполненной работы. Профессиональные качества работника определяются целым рядом факторов (общее базовое образование, специальное профессиональное образование, приобретенные навыки, стаж и опыт работы), а также личностными и социальными качествами [170].

Значение обучения для работодателя заключается в том, что оно [191]:

- повышает конкурентоспособность предприятия во внешней среде;
- является средством достижения стратегических целей;
- повышает ценность человеческих ресурсов;
- обеспечивает успешность проведения организационных изменений.

С другой стороны, обучение требует инвестиций, затраты на организацию процесса обучения могут себя не оправдать.

Планирование обучения в условиях микропредприятия – составная часть общего планирования трудовых ресурсов [33]. Эффективность процесса обучения зависит от многих компонентов, в том числе от заинтересованности обучаемого в результатах, подкрепления обучения вознаграждением, сочетания обучения с практикой, осмысленного усвоения учебного материала, сочетания традиционных и современных методов обучения, контроля знаний и корректировки обучения, приближенности теории к реальной рабочей обстановке, обеспеченности процесса обучения материальной и технической базой и др. Определение и конкретизация компонентов на этапе планирования позволят достичь результата при меньших затратах.

В рамках отечественного опыта производственной педагогики выработаны три концепции обучения работников: специализированного многопрофильного и опережающего обучения.

Специализированное обучение, ориентированное на сегодняшний день или ближайшее будущее и имеющее отношение к соответствующему рабочему месту, эффективно в течение относительно непродолжительного отрезка времени, но с точки зрения работника способствует сохранению рабочего места, а также укрепляет чувство собственного достоинства.

Концепция многопрофильного обучения является эффективной с экономической точки зрения, так как повышает внутрипроизводственную и непроизводственную мобильность работника. Работник имеет возможность выбора и поэтому менее привязан к рабочему месту. Концепция опережающего обучения, ориентированного на будущие потребности личности, имеет целью развитие человеческих качеств, заложенных природой или приобретенных в практической деятельности. Опережающее образование целенаправленно готовит обучающихся к жизни и труду в информационно насыщенной среде, требующей от людей повышенной ответственности, более широкой и вместе с тем более гибкой общеобразовательной базы, подлежащей непрерывному обогащению и развитию (А. А. Вербицкий, В. М. Зуев, П. Н. Новиков, Г. М. Романцев, Е. В. Ткаченко, В. А. Федоров и др.) [27, 127, 128, 168, 188, 194].

Суть опережающего образования в том, чтобы ориентироваться на развивающееся производство, способствовать развитию производства, подтягивать до его уровня специалистов, ориентироваться на предполагаемую перспективу. П. Н. Новиков и В. М. Зуев в своих работах отмечают, что опережающее образование не является альтернативой непрерывному образованию, оно определяет необходимость постоянного прироста знаний фундаментального характера [127]. Г. М. Романцевым, В. А. Федоровым, А. Г. Мокроносовым рассматриваются организационно-экономические аспекты сложившейся ситуации, характеризующейся расбалансировкой рынка труда квалифицированных рабочих и рынка услуг профессионального образования [166].

В условиях кризиса и посткризисного периода происходит замена неэффективных технологий на более современные, которые способствуют существенному повышению производительности труда. Для обеспечения кадровой потребности секторов экономики в кризисный и посткризисный периоды актуализирована опережающая концепция обучения работников. В случае угрозы массового увольнения (установление неполного рабочего дня, временная приостановка работ, предоставление отпусков без сохранения заработной платы, мероприятия по высвобождению работников) проводится организация опережающего профессионального обучения работников до расторжения с ними трудовых договоров. Опережающее профессиональное обучение работников проводится по профессиям, пользующимся устойчи-

вым спросом в регионе, или по профессиям, требующимся работодателям, направившим работников на переобучение для последующего перевода на вакантные рабочие места в своей организации или вновь созданные рабочие места.

Получение высшего или среднего профессионального образования при проведении опережающего профессионального образования не предусматривается, основными видами опережающего профессионального обучения являются профессиональная подготовка, переподготовка, повышение квалификации. При этом учитываются изменения требований к профессиональным компетенциям, связанные с развитием современных технологий профессиональной деятельности и особенностями их реализации на предприятиях конкретного региона [116].

Реализация программ опережающего профессионального обучения может осуществляться на рабочих (учебных) местах предприятий при условии соблюдения требований к организации профессионального обучения на рабочем месте и предоставления работнику, прошедшему обучение в полном объеме, постоянной работы на данном предприятии. Обучение на рабочем месте – подход к обучению сотрудников, объединяющий разные способы обучения и развития, которые могут применяться в отношении сотрудника без отрыва его от рабочей деятельности.

Обучение в любой его форме происходит при сходстве интересов обучающего и обучаемого. Лучшей является та ситуация обучения, в которой естественные склонности человека в обучении направляются на то, что ему необходимо изучить. Основа ситуации профессионального обучения заключается в выстраивании взаимоотношения доверия между обучающим и обучаемым. Доверие возникает благодаря опыту, профессионализму, статусу или положению обучающего, без такого доверия даже при наличии уважения к обучаемому обучение невозможно. Взрослый человек учится только у тех, кому доверяет, следовательно, чтобы обучающийся воспринял информацию, обучающий должен активно стремиться завоевать его доверие. Для этого ему необходимо оставаться честным и искренне проявлять интерес к обучаемому, адекватно и с сочувствием реагировать на его потребности.

Образование взрослых нацелено на обеспечение человека недостающим комплексом знаний и умений, необходимых для активной

жизни в современном обществе, и охватывает весь спектр непрерывных процессов обучения от формального обучения до его неофициальных видов и форм. Начиная с 50–60-х гг. XX в. проводились исследования различных аспектов образования взрослых: организационных, философских, социологических, социально-психологических. Исследователи рассматривали обучение взрослых в рамках педагогики, иногда называя особенности обучения взрослых педагогикой взрослых, андрагогикой. Проблемы становления и развития андрагогики основательно рассматривались в работах югославского исследователя Д. Савичевича [221] и американского ученого М. Ш. Ноулза [219]. В отечественной научной литературе обучение взрослых было предметом рассмотрения первоначально в работах Б. М. Бим-Бада [148] и С. Г. Вершловского [31, 32, 33], более подробный анализ становления андрагогики дал в своих статьях и книгах С. И. Змеев [64, 65, 66, 67]. Позднее вышли работы М. Т. Громковой [41], А. М. Долгорукова [49], Р. А. Исламшина [74], И. А. Колесниковой [85], А. И. Кукуева [96, 97, 98], Т. И. Ломтевой [109], Н. В. Шестак [203]. Проблемы преемственности и взаимосвязи педагогики и андрагогики рассмотрены в работе М. Н. Дудиной и Т. Б. Загогули [52]. Ученые отмечают, что в андрагогику были экстраполированы педагогические цели, принципы и методы. При этом они сравнивают педагогическую и андрагогическую модели обучения, не противопоставляя их, а выявляя общее и отличия. В настоящее время проводятся соответствующие исследования для решения как проблем общества в целом, так и локальных образовательных задач (в частности, обучение работников производственного предприятия).

Предпочтение обучению на предприятии перед обучением в образовательной организации отдают взрослые люди, имеющие прошлый учебный и часто профессиональный опыт. Взрослые обучающиеся отличаются по мотивам и стимулам обучения от подростков и юношей, которых в процессе обучения поддерживает желание стать независимыми и взрослыми [91]. В рамках решения поставленной проблемы уточним понимание взрослого обучающегося.

Взрослого человека можно определить как лицо, обладающее физиологической, психологической, социальной, нравственной зрелостью, экономической независимостью, жизненным опытом и уровнем самосознания, достаточными для ответственного самоуправляемого пове-

дения [139]. Усредненные возрастные рамки взрослости – 18–65 лет. Социальная наука выделяет три возрастные категории: до 25 лет, от 25 до 45 лет, свыше 45 лет. Первая категория делится на две группы: не имеющие и имеющие профессиональное образование. Соответственно первым необходимо дать это образование, с тем чтобы они включились в профессиональную деятельность, организовав производственные учебные классы; вторым следует создать условия для повышения профессионального уровня. Вторая категория имеет профессиональное образование и опыт работы, для нее актуальны профессиональное развитие, реализация потенциала [26]. Третья категория взрослых, несмотря на достижение определенного социального и профессионального статуса, также требует постоянного адаптивного по характеру обучения, но это обучение во многих случаях невозможно без взаимодействия с первой и второй категориями, в ходе которого осуществляется взаимообучение.

Зрелость – самый долгий период в жизни человека, продолжающийся вплоть до увядания, завершения творческой деятельности, выхода на пенсию. Признаками зрелости являются способность человека создавать свою семью, материально обеспечивать ее и себя, самостоятельно принимать решения о выборе профессии и учебного заведения, о наилучших способах осуществления профессиональной деятельности. Акмеология – наука о закономерности вершинных достижений активного социального субъекта – рассматривает зрелость как способность к самосовершенствованию (физическому, нравственному, психическому, профессиональному) средствами самообразования, самоорганизации, самоконтроля, самокоррекции и самореорганизации человеком собственной деятельности (А. А. Бодалев, А. А. Деркач и др.) [18, 142]. В рамках акмеологии проводятся сравнительные исследования профессиональной деятельности, она рассматривается как решение (интуитивное, сознательное, сверхсознательное) бесчисленного ряда репродуктивных и творческих задач. Акмеологов интересует прежде всего продуктивная (или результативная) деятельность человека. Самоорганизация человека на пути к акме выглядит многоэтапным процессом, в общем виде она складывается из процессов самоподготовки и самореализации. Самоподготовка, в свою очередь, состоит из самообразования и самовоспитания. Самообразование в профессиональном обучении предполагает

усвоение знаний, умений и навыков, которые необходимы лично работнику для достижения собственных целей в трудовой деятельности.

Не без оснований считается, что, чем старше человек, тем он менее обучаем, тем жестче у него сложившиеся стереотипы и привычки [23]. Для каждой категории необходимо установить требуемые цели, подходы, методы обучения, определить взаимодействие работников, относящихся к различным категориям, установив, например, отношения наставничества, сопровождения. Основное положение андрагогики, в отличие от традиционной педагогики, заключается в том, что ведущую роль в процессе обучения играет не обучающий, а обучающийся. Функцией обучающего является оказание помощи обучающемуся в выявлении, систематизации, формализации личного опыта, корректировке и пополнении знаний. Исследования доказывают, что процессы восприятия, запоминания, мышления у взрослого человека протекают не так продуктивно, как у ребенка или подростка [32]. В связи с этим первостепенную важность приобретают методология, методы, способы обучения, например использование мнемонических приемов. Кроме того, взрослый человек имеет устоявшиеся ментальные модели, положительный для него как индивидуума опыт социального поведения, профессиональной деятельности и т. д. Однако этот опыт устаревает, индивидуальные ментальные модели входят в противоречие с общими (корпоративными) целями, навыками и требованиями, что обуславливает трудности в обучении взрослого человека, когда становится необходимым не только научение, но и разучение, т. е. отказ от привычного выполнения учебной или профессиональной задачи. К особенностям обучения взрослых ряд авторов относит наличие собственного опыта, знаний, в том числе и негативных; желание осваивать практически применимые знания, навыки для решения важной жизненной проблемы и достижения конкретных целей; предпочтение учиться у профессионалов и в комфортной атмосфере.

Обучение необходимо человеку и является естественным для него, но все же требует сознательных усилий. Обучение – это не пассивная деятельность, человек должен активно трудиться в процессе обучения, прилагать усилия для освоения информации. Успешность обучения зависит от степени трудности воспринимаемого материала: слишком легкий или предельно трудный для усвоения материал сни-

жает эффективность его восприятия. Только тогда, когда обучающийся прилагает достаточные усилия, учебный материал принимается полностью.

В профессиональном обучении наиболее значимой становится практическая направленность. Теоретическая база важна для понимания и освоения практических умений, а получаемые новые знания должны быть связаны с жизнью и предшествующим опытом человека, и, чем теснее эта связь, тем успешнее будут усвоены знания. В процессе профессионального обучения действия обучающегося связаны с такими элементами обучения, как разнообразие и ясность при передаче учебного материала [105]. Следующие два элемента – вовлеченность и успех – связаны с действиями обучающегося. Последний элемент – сходство – описывает отношения между обучающим и обучающимся. Вовлеченность обучающегося в процесс обучения – необходимое условие успешности освоения информации. Если взрослый обучающийся не принимает активного участия в процессе обучения, никакого обучения не будет. Фактически, чем более интерактивен процесс обучения, тем больше успехи обучающегося [41]. При этом ситуация успеха в обучении – необходимое условие. Обучающий должен быть уверен, что обучающийся сможет успешно усвоить то, что преподается. Если взрослый человек в учебной деятельности попадает в ситуацию неуспеха, он может найти причины для отказа от обучения, и наоборот, ситуация успеха является мощным стимулом к продолжению обучения.

Основой организации процесса обучения в связи с этим становится учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда на основе индивидуальной программы обучения, преследующей индивидуальные, конкретные и достижимые цели обучения каждого обучающегося.

Процесс воздействия людей друг на друга, в котором каждое действие воспринимается как преднамеренное с ожидаемым результатом со стороны другого, в социальной психологии и педагогике принято обозначать как *взаимодействие*. Понятие взаимодействия в учебной и справочной литературе трактуется по-разному, выделяются различные аспекты этого довольно широкого понятия. Любое взаимодействие предполагает наличие не менее двух участников и представляет собой действия с выраженной направленностью на другого человека.

Взаимодействие – это не только прямой обмен информацией, но и косвенный обмен смыслами, форма коммуникации, которая значительно шире общения в понимании обмена сообщениями [63]. Взаимодействие предметно, имеет цель или причину, являющуюся внешней по отношению к взаимодействующим субъектам. Взаимодействие доступно для наблюдения, оно внешне выражено. Основными характеристиками взаимодействия можно назвать взаимопознание, взаимопонимание, взаимоотношение, взаимные действия, взаимовлияние. Каждая из этих характеристик имеет свое содержание, а их комплексная реализация во взаимодействии обеспечивает его эффективность.

К интегративным характеристикам взаимодействия относят срабатываемость и совместимость. Совместимость выражается в удовлетворенности субъектов взаимодействия, в эмоциональной поддержке и комфорте. Срабатываемость характеризуется согласованностью в действиях, которая обеспечивает их успешность с позиции количества, качества, скорости, оптимальной координации взаимных содействий контактирующих сторон.

По направленности взаимодействие может быть прямым или косвенным; по степени управляемости – управляемым, полууправляемым, неуправляемым, случайным или преднамеренным; по времени протекания – кратковременным или долгосрочным. По характеру взаимодействия выделяют сотрудничество (кооперацию), диалог (вербальное и невербальное взаимодействие), соглашение, опеку, подавление, индифферентность, конфронтацию, конфликт. По эффективности взаимодействие может быть продуктивным и непродуктивным.

Каждый из типов взаимодействия оказывает влияние на психологическое состояние взаимодействующих субъектов: продуктивное взаимодействие приносит удовлетворенность, непродуктивное сопровождается отрицательными эмоциями страха, паники, тревожного ожидания, враждебности, скрытности. Ведущей целью взаимодействия является развитие личности взаимодействующих субъектов и реализация их возможностей.

Обычно взаимодействие связано с конкретной ситуацией и выражает субъективные намерения участников. Взаимодействие в виде кооперации протекает в форме сотрудничества, партнерских отношений индивидов для решения общей задачи или достижения личностно значимых целей каждого участника взаимодействия, когда активность

всех участников является необходимым условием достижения результата. Взаимодействие как конкуренция выражается в ходе скрытого или прямого соперничества за обладание ценностями, когда достижение цели одного участника взаимодействия осуществляется за счет неудачи других участников. Конкурентное взаимодействие из продуктивного может перерасти в конфликтное при столкновении конкурирующих сторон.

Взаимодействие в учебной деятельности близко к педагогическому взаимодействию, где личностный контакт обучающего и обучаемого направлен на взаимные изменения в их поведении, деятельности, отношениях, установках. Оно характеризуется такой чертой, как обратная связь, т. е. наличие реакции. Реакция может не последовать, но она предполагается. Обучаемому важно знать, на каком уровне он выполняет поставленную задачу, ему нужна внешняя оценка учителя. Обучающему также важно знать степень усвоения переданного материала. Оценивание может быть балльным, рейтинговым, вербальным, символическим, в любой форме оно служит сигналом обратной связи [45]. В учебном взаимодействии взрослых людей предпочтительны кооперация, партнерские отношения, что минимизирует возможный переход в конфликтное состояние, но не исключает его.

Взаимодействие субъектов профессиональной деятельности зависит от характера труда, иерархического положения субъектов, уровня опытности и практических умений и многих иных признаков. Во взаимодействии коллег возможны и кооперация, и конкуренция, если эти формы взаимодействия не ведут к непродуктивным конфликтам.

Таким образом, мы пришли к возможности уточнения понятия *учебно-профессионального взаимодействия в условиях микропредприятия*. Это согласованные продуктивные взаимные действия двух или более субъектов труда, направленные на решение учебных (приобретение профессиональных компетенций) и профессиональных (производственных) задач в процессе совместной трудовой деятельности при использовании внутренних ресурсов микропредприятия.

Учебно-профессиональное взаимодействие более опытного сотрудника с менее опытным обучающимся сотрудником отличается от обычного индивидуального обучения на рабочем месте тем, что одновременно с осуществлением обучения обучающемуся даются дополнительные права и ответственность [85]. При этом инициатива организации процес-

са обучения исходит от обучающегося: никто не навязывает ему дополнительных знаний, не прилагает усилий к созданию внешней мотивации в обучении. Обучение идет параллельно с процессом расширения обязанностей обучающегося сотрудника. В результате создается педагогическая ситуация свободного профессионального общения при партнерских отношениях обучающегося и обучающего (субъект-субъектные отношения). Все это превращает педагогическую помощь в систему средств самоопределения обучающихся в различных видах деятельности при помощи или в сопровождении более опытных специалистов.

Учебно-профессиональное взаимодействие ориентировано на обмен жизненным и практическим опытом, поддержку и развитие работника в целях его карьерного или жизненного роста. В условиях микропредприятия учебно-профессиональное взаимодействие используется для достижения стратегических бизнес-целей. Содержание учебно-профессионального взаимодействия может быть достаточно широким, оно определяется насущными потребностями в развитии компетентности работников микропредприятия, при этом является экономически выгодным методом их профессионального развития. Затраты на создание и поддержание эффективной системы учебно-профессионального взаимодействия соизмеримо меньше, чем затраты на реализацию традиционных методов развития работников. Кроме того, опыт, передаваемый обучающемуся, может быть просто уникальным. Обучающий субъект также извлекает пользу из процедуры взаимодействия через механизм обратной связи. Учебно-профессиональное взаимодействие благоприятно влияет на морально-психологический климат микропредприятия. Создаваемая в коллективе атмосфера поддержки вновь принятых на работу существенно упрощает не только их адаптацию на рабочих местах, но и обучение профессиональным умениям, а обучающие реализуют свою потребность в причастности к жизнедеятельности компании, результатом чего становится повышение гибкости каждого работника за счет расширения его профессиональной компетенции.

Понимание учебно-профессионального взаимодействия как процедуры адаптации новых сотрудников неверно. Учебно-профессиональное взаимодействие предусматривает решение узкого круга сугубо профессиональных задач, в то время как адаптация подразумевает включение в корпоративную систему отношений [93]. Продолжительность адаптации и учебно-профессионального взаимодействия работ-

ников также имеют опосредованное отношение друг к другу. Можно легко представить сферы деятельности, в которых процесс формирования необходимых навыков может занять одну-две недели, но существуют и другие, учиться в которых можно длительное время или даже постоянно. В идеале учебно-профессиональное взаимодействие работников должно быть непрерывным в конкретный промежуток времени, обеспечивая постоянное их развитие. В процессе взаимодействия более опытный и квалифицированный сотрудник предприятия передает обучающемуся знания и навыки, необходимые тому для эффективного выполнения профессиональных обязанностей. Другими словами, учебно-профессиональное взаимодействие работников направлено на развитие прикладных профессиональных компетенций человека. В условиях микропредприятия, не имеющего в своей структуре учебного или образовательного центра, такая форма организации профессиональной поддержки оправданна и гуманистически ценна.

Специфика микропредприятия состоит в малочисленности кадрового состава, отсутствии не только учебного центра, но и специалиста по кадрам (эту функцию, как и многие другие управленческие функции, выполняет руководитель). В современных социально-экономических условиях самозанятость через открытие малого предприятия является одним из путей решения проблемы безработицы, с одной стороны. С другой стороны, это возможность самореализоваться в профессиональной деятельности на новом уровне. Российское общество все более осознает, что предпринимательство является одним из важнейших факторов формирования и развития экономики с рыночным механизмом хозяйствования. Этот факт подтверждает создание Государственного комитета РФ по поддержке и развитию малого и среднего предпринимательства и принятие Федерального закона «О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации» [131]. Конституция РФ регламентирует свободное использование каждым человеком своих способностей и имущества для предпринимательской деятельности как деятельности самостоятельной, осуществляемой на свой страх и риск, направленной на систематическое получение прибыли от пользования имуществом, продажи товаров, выполнения работ или оказания услуг [88].

Индивидуальное предпринимательство – одна из самых простых форм осуществления предпринимательской деятельности, успех или

неуспех которой напрямую зависит от личностных и профессиональных качеств человека. Индивидуальный предприниматель, по официальному определению, – физическое лицо, зарегистрированное в установленном порядке и осуществляющее предпринимательскую деятельность без образования юридического лица. Однако для организации и успешного развития собственного дела человек должен обладать определенным набором личностных качеств, позволяющих автономно осуществлять профессиональную деятельность.

К профессионально важным индивидуально-психологическим особенностям предпринимателей относятся такие личностные характеристики, как потребность в независимости, повышенная готовность к риску, решительность, энергичность, оптимизм, вера в себя, потребность в доминировании, ориентация на собственное представление о решении проблем, умение обучаться и изменяться сообразно ситуации [61]. Для многих индивидуальных предпринимателей трудовая деятельность не столько бизнес, сколько средство самовыражения, смысл жизни, дело, которое можно передать детям. Предприниматель – работник нового типа, органично соединяющий в себе высокую квалификацию рабочего, способности хорошего организатора бизнеса и качества нравственно здоровой личности, это и собственник, и управляющий, и исполнитель в одном лице. Сегодняшние российские предприниматели являются первым поколением, осуществляющим подобную деятельность. Они лишены родительского примера, возможно, воспитаны на несколько иных ценностях, поэтому должны быть наделены природными качествами, позволяющие им быть более напористыми, обладать большой эмоциональной стабильностью и мотивацией достижения. Исследователи отмечают, что успешные предприниматели менее подвержены следованию групповым и общественным нормам, наделены более богатым воображением, гибкостью и самостоятельностью, обладают развитым абстрактным мышлением, способностью к обучению. Они эмоционально устойчивы, стремятся доминировать над окружающими, не признают авторитетов, активны и смелы, не поддаются обману, имеют творческое воображение, часто ведут себя непонятно для окружающих, в конфликтной ситуации идут на компромисс, но не приспособливаются к оппоненту. Таким образом, успешному индивидуальному предпринимателю присуща личная автономия, т. е. способность к адекватному использованию и развитию собственных потенциальных возмож-

ностей в профессиональной деятельности и взаимодействии с внешним социальным пространством [61].

На пути экономического развития предприниматель становится работодателем, т. е. организует рабочие места на своем предприятии, и сталкивается с проблемой профессиональной подготовки потенциальных работников. Рынок труда предлагает такому работодателю высвобождаемых специалистов, прошедших обучение в центрах занятости населения по программам опережающего развития. Они имеют опыт работы по другой профессии, теоретические знания и минимальные практические навыки по вновь приобретенной профессии, т. е. нуждаются в дообучении непосредственно на предприятии.

Руководитель микропредприятия имеет возможность заключить трудовой договор и с молодыми специалистами – выпускниками организаций среднего профессионального образования. Однако наиболее успешные выпускники стремятся продолжить образование на следующей ступени или ищут рабочее место на крупных предприятиях с возможностью карьерного роста и социальными гарантиями, что не всегда готово предоставить микропредприятие. Следовательно, трудовые отношения с предпринимателем готовы заключить молодые работники с недостаточным уровнем профессиональной подготовки.

При явной безработице дефицит рабочих кадров на микропредприятиях иногда настолько велик, что работодатель заключает трудовой договор с человеком, не имеющим профессиональной подготовки вообще, но способным к обучению в условиях производства [161]. Предприниматель и потенциальный работник добровольно включаются в процесс профессионального обучения, так как мотивированы на достижение цели, которая может быть достигнута в достаточно короткие сроки при грамотной организации процесса передачи и освоения профессионального опыта.

Современным типом организации образовательной деятельности является проектно-технологический тип, который состоит в том, что продуктивная деятельность человека разбивается на отдельные завершенные циклы, которые называются *проектами* [16, 86].

Проектирование как особый вид мыслительной деятельности основано на природном умении человека (в отличие от животного) мысленно создавать модели будущего и воплощать их в жизнь. Латинское слово «*projektus*» (выброшенный вперед, выступающий) означает про-

тотип, прообраз какого-либо вида деятельности. Каждое действие, совершаемое не импульсивно, а целенаправленно, осуществляется на основе прообраза, проекта. Проектировочная деятельность (в стратегическом смысле) – пошаговое осуществление образа будущего, планирование принципиально новой для организации деятельности, ограниченной по срокам и ресурсам. Таким образом, можно определить проект как прагматическую направленность на результат, который достигается при решении той или иной практически или теоретически значимой проблемы. В результате решения практической проблемы мы имеем конкретный продукт, готовый к потреблению. При решении теоретической проблемы получаем конкретное решение, оформленное в виде информационного продукта. Человек перестает быть собственником идеи, отказывается от своего, частного, чтобы получить шанс натолкнуться на что-то другое, наполниться им, проявить его в своем творчестве.

Проектирование по объекту воздействия можно классифицировать на техническое, или инженерное (проектирование вещей), и социальное (создание моделей общественных явлений, новых форм общественной жизни). В социальном проектировании отдельным блоком выделяется проектирование педагогическое. Основное отличие педагогического проектирования заключается в его направленности не только на объект проектирования, но и на субъекты (участников) и на сам процесс. Другими словами, педагогическое проектирование – способ инновационного преобразования педагогической действительности. Оно основано на принципах прогностичности, пошаговости, нормирования, обратной связи, продуктивности, культурной аналогии.

Профессиональное обучение работника в условиях микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы может быть представлено в виде образовательного проекта, в основе которого лежит учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда.

Алгоритм проектировочной деятельности руководителя микропредприятия по разработке и внедрению образовательного проекта включает в себя следующие шаги:

1. Выявление необходимости разработки образовательного проекта, определение ожидаемого результата, формулирование цели проекта.

В п. 1.3 представлены результаты анализа потребностей работодателей в подготовке работников в режиме внутрипроизводственного обучения, возможностей удовлетворения потребностей микропред-

приятия в профессиональном обучении работников, образовательных предпочтений потенциальных работников микропредприятий различных сфер деятельности.

2. Постановка задач по реализации цели проекта; определение идей, способов достижения цели и решения задач; определение работ, необходимых для достижения цели.

Целеполагание – один из самых значимых шагов проектирования. Пока руководитель не сформулирует цель внедрения образовательного проекта, не определит конкретные задачи, любая попытка обучения кадров будет спонтанной, а инвестиции в реализацию проекта – рискованными.

3. Разработка концепции проекта (совокупность основополагающих идей коллективной деятельности); прогнозирование результатов (ожидаемые положительные результаты, возможные риски, способы их компенсации).

В исследовании разработана и обоснована структурно-функциональная модель учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия. Ее содержательное наполнение на этом этапе проектирования позволит наглядно представить весь механизм реализации образовательного проекта.

4. Определение участников проектировочной деятельности на этапе разработки и запуска проекта, формирование команды и распределение функций, определение сроков исполнения.

Руководителем образовательного проекта, как правило, является руководитель микропредприятия. Функции обучающего субъекта могут выполняться не только руководителем, но и другим опытным профессионалом. Обучающийся субъект на этом шаге проектирования включается в работу как полноправный участник проекта.

5. Структурное планирование, установление деловых контактов, самоорганизация субъектов проектирования, организация способов коллективного управления проектировочной деятельностью, заключение контрактов, ввод в действие системы управления.

Деятельность участников образовательного проекта регламентируется и закрепляется документально. Договор ученичества или иная форма локальных актов определяет права и обязанности сторон.

6. Разработка содержания проекта, организация выполнения работ, реализация коммуникаций и связей участников.

На данном этапе возможно вновь опереться на разработанную структурно-функциональную модель, уже наполненную конкретным содержанием. Организация взаимодействия участников образовательного проекта в таком случае не будет стихийной, выполнение запланированного объема работ не потребует дополнительных ресурсов времени, коммуникации будут иметь продуктивный и неконфликтный характер.

7. Апробация и экспериментальная проверка результатов деятельности, оценка и подведение промежуточных итогов, сопоставление цели с достигнутыми результатами, социализация результатов проектировочной деятельности (защита проекта).

Достигнутые результаты используются в профессиональной деятельности, а также могут быть предъявлены внутри микропредприятия или вне его. При успешном завершении образовательного проекта обучающийся субъект имеет возможность подтвердить полученную квалификацию, сдав квалификационный экзамен в организации, осуществляющей образовательную деятельность.

8. Поиск источников дополнительного финансирования продолжения проектировочной деятельности.

Работодатель, самостоятельно инвестируя ресурсы в образовательный проект, получив положительный результат реализации проекта, может задуматься о дополнительных источниках финансирования, таких как создание условий для производственной практики учащихся и студентов организаций, осуществляющих образовательную деятельность; получение государственной поддержки при реализации программ опережающего обучения для высвобождаемых работников.

9. Нарращивание потенциала (перепланирование), отбор технологий и их тиражирование, укрепление структуры проекта, расширение социального партнерства, обучение коллег и партнеров.

Образовательный проект, реализованный в полном объеме, имеет воспроизводимый характер. Возможны некоторые содержательные изменения при изменении участников проекта или других условий. Получив достаточный опыт создания и реализации образовательного проекта, руководитель может его транслировать коллегам и партнерам вне своего предприятия, обмениваясь опытом и обсуждая проблемы.

Проектирование как представление о необходимых действиях по реализации педагогического замысла можно рассматривать как сумму программирования и планирования, где программирование – это созда-

ние программы, которая представляет собой набор необходимых мероприятий и действий по достижению задуманного, а планирование – это разработка плана достижения цели, детализирование проекта. Проектирование предполагает осознанное и самостоятельное принятие решения о деятельности и ответственности за совершенный выбор. В отличие от традиционной организации профессиональной подготовки, где преобладает роль обучающего, проектировочная деятельность возможна при включении всех субъектов обучения в профессиональные коммуникации.

Для реализации разработанного проекта необходимы определенные *условия*. Они имеются в наличии, или требуется их создание дополнительно. Под условиями понимаются специально организованные внешние обстоятельства, без которых проект эффективно функционировать не сможет [47]. В практике реализации проекта обычно создается не одно условие, а комплекс взаимосвязанных условий, обеспечивающих определенный достижимый результат проекта. Для конкретизации условий необходимо выявить внешние факторы, существенно влияющие на реализацию проекта и степень достижения результата. Условия управления деятельностью, обеспечивающие целенаправленное планирование, организацию, координацию, регулирование и контроль над процессом учебно-профессионального взаимодействия работников, можно определить как *организационные условия*. Если проект имеет образовательную направленность, то для эффективной его реализации одних организационных условий недостаточно, возникает потребность в определении специфических *педагогических условий* как совокупности педагогических факторов и специально созданных обстоятельств, от которых зависит продуктивность процесса обучения. При выявлении *организационно-педагогических условий* реализации образовательного проекта, в основе которого лежит учебно-профессиональное взаимодействие работников микропредприятия, учитываются, во-первых, специфика среды микропредприятия; во-вторых, индивидуальные особенности субъектов взаимодействия; в-третьих, своеобразие неформальной педагогической деятельности в процессе профессионального обучения на рабочем месте. Выявленные организационно-педагогические условия обеспечивают возможности учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия в плане удовлетворения потребностей личности, общества и экономики в повышении эффективности профессионального обучения работников в условиях данного предприятия.

Таким образом, профессиональное обучение в условиях микропредприятия – это процесс передачи и освоения новых профессиональных навыков и знаний работниками организации при использовании ресурсов самого микропредприятия. При организации данного процесса следует опираться на научные разработки в области непрерывного и опережающего образования, психологии труда и акмеологии. Ведущую роль в процессе в соответствии с положениями андрагогики играет именно обучающийся работник, обучающий профессионал оказывает помощь и поддержку с целью корректировки и пополнения знаний. Работники вступают в субъект-субъектные взаимные действия для продуктивного решения учебных и профессиональных задач, а это и есть сущность учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда в условиях микропредприятия.

Специфика микропредприятия заключается в малочисленности сотрудников, отсутствии специалистов по развитию человеческих ресурсов. Профессиональное обучение работника на микропредприятии необходимо представлять в виде образовательного проекта, в основе которого лежит учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда. В исследовании предложен пошаговый алгоритм проектировочной деятельности руководителя микропредприятия по разработке и внедрению образовательного проекта, определению организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников.

Опыт педагогического обеспечения процесса обучения профессии на рабочем месте одним работником другого имеет свою историю развития. В контексте разработки организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия в современных социально-экономических условиях целесообразно провести анализ такого опыта.

1.2. Отечественный опыт производственной педагогики и его преобразование в современной социально-экономической ситуации

Человек как личность проявляется в своем развитии в социуме, включенности в процесс передачи и принятия информации и опыта. Обучение – фундаментальная внутренняя потребность человека. На протяжении всей жизни человек стремится получить новую инфор-

мацию, освоить новые умения, приобрести навыки в деятельности. Если человек перестает узнавать новое, он разочаровывается в жизни, теряет надежду, становится пассивным потребителем благ цивилизации. Именно поэтому обучение необходимо на протяжении всей жизни, и эта потребность может быть удовлетворена современным рынком образовательных услуг, а также непосредственно в период выполнения трудовых обязательств, если на предприятии созданы условия для этого сложного процесса [91].

С другой стороны, в человеке заложено бессознательное стремление реализовывать себя через обучение менее опытных или более молодых, потому что это означает достижение профессиональной и личностной зрелости, акме профессионала [43]. Передача знаний является одним из самых значимых смыслов в жизни человека. Педагогическая ситуация обучения опытным профессионалом менее опытного в профессиональном плане человека может возникнуть стихийно, без конкретизации конечного результата и способов его достижения. На бытовом уровне это вполне допустимо и имеет место быть. В условиях реального производства процесс обучения требует более внимательного подхода, анализа и регламентации действий обучаемого и обучающегося субъектов.

Исторически известны разные типы культуры организации профессионально-образовательной деятельности. На пути развития российского производства от кустарного к мануфактурному, машинному, промышленному и высокотехнологичному меняются формы, методы и централизация подготовки рабочих кадров. Отечественный опыт профессионального обучения разносторонен, имеет в своем арсенале как заимствованный европейский вариант, адаптированный для нужд и возможностей российской действительности, так и собственный, уникальный, являющийся достоянием мировой педагогики.

Зарождение профессионального обучения можно отнести к догосударственному и раннегосударственному периоду, когда способ организации и ведения хозяйства, замкнутого в пределах семьи или общины, был рационален для своего времени. Система домашнего обучения профессиям отличалась универсальностью, взрослые постепенно вводили подрастающее поколение в выстроенную систему жизнеобеспечения и воспроизводства, давая объем знаний, необходимых для ведения самого простого хозяйства. Уже тогда стала очевидна не-

обходимость специализации, возникло разделение обучения по половозрастному признаку. Обучение по линии «мать – дочь» было прямым, индивидуальным, объем передаваемых знаний был небольшим, но достаточным для дальнейшей работы. Предполагалось и развитие творческого начала, была свобода выбора декоративных элементов или форм выполнения работы. К мальчикам требования в обучении были жестче, знаний и умений усваивалось больше, соответственно к прямой индивидуальной форме домашнего обучения по линиям «дед – отец – сын», «старший брат – младший брат» добавилось и коллективное обучение группы подростков старейшинами и мастерами.

Профессиональное знание внутри популяции являлось качественно единым на протяжении длительного отрезка времени. Следовательно, и форма передачи этого знания была устойчивой и неизменной, а педагогические условия предполагали лишь наличие жизненного примера для освоения опыта. Как отмечают исследователи, «внутренних стимулов для расширения и углубления производственных навыков и знаний в домашней системе обучения нет, хотя она и предусматривала обучение порядку действий, последовательности операций, самоконтролю» [146, с. 92]. Овладение универсальным домашним производством в рамках общины было необходимо и доступно каждому, наряду с этим существовали профессионалы, владеющие специальными знаниями и умениями.

К середине X в. сформировалась новая структура ремесла, на базе домашнего промысла и общинного ремесла сложилось производство, организованное на основе применения ручного труда. Замкнутая община перестает быть настолько закрытой, появляется городское ремесло в разных его вариантах, возникает потребность в новом типе обучения, отличном от домашнего. О существовании в Древней Руси ремесленного ученичества есть свидетельства в записях Патриаршей (Никоновской) летописи под годом 1345, где сказано о старейших учениках, входивших в корпорацию ремесленников [146]. Накопленный опыт и знания были обобщены в единой технологической системе, применявшейся городскими ремесленниками.

Профессиональное обучение к тому времени имело две основы: теоретическую – обобщенные знания, которые можно передать словесно, и доминирующую практическую. Эти основы были тесно переплетены между собой, их разделение возникло позже. Переданные

знания были не только достаточными для самостоятельной профессиональной деятельности, но и являлись базой для дальнейшего прироста знаний, так как с развитием производства знания перестают быть статичными, кроме того, их обновление ускоряется.

Продолжительность, место, формы обучения были различными, как и само содержание обучения, но по своей сути оно являлось патриархальным. Между учителем (мастером) и учеником (учениками) был тесный контакт, ученик чаще всего проживал в доме мастера и находился в полной зависимости от него.

Модель учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик» можно описать следующим образом: ученик помогает мастеру в работе, начинает с самых простых вещей, постепенно берет на себя большую часть работы мастера. Переняв от мастера возможные умения и навыки, ученик становился подмастерьем и мог продолжать осваивать профессию самостоятельно. Процесс обучения затягивался на долгие годы. Мастер не был заинтересован в самостоятельности своего ученика, ему важнее было сохранить подмастерье в качестве подсобного работника. Являясь объектом профессионального воздействия, социально и экономически ученик зависел от мастера, не имел свободы выбора, не был допущен к так называемым секретам мастерства. Мастер, выступая субъектом учебно-профессиональных отношений, в процессе научения оказывал прямое воздействие на объект – ученика или учеников, находящихся в зависимости от него весь период обучения. Воздействие мастера не ограничивалось передачей необходимых профессиональных знаний и умений, на практике он полностью подчинял себе ученика, моральное и физическое давление на которого не запрещалось, допускалось законом [174]. В архивных документах о ремесленном ученичестве сохранились свидетельства жестокого обращения с учениками в мастерских Санкт-Петербурга [178, с. 77].

Продуктивной данная модель учебно-профессиональных отношений (рис. 1) была в случае субъективной заинтересованности мастера в передаче опыта своему ученику, достижению результата способствовало индивидуальное обучение. Мастер как субъект учебно-профессиональных отношений (*S*) в процессе научения оказывал на объект учения (*O*) – ученика – моральное, материальное и физическое

воздействие, ученик в процессе научения находился в зависимости от обучающего мастера и условий обучения.

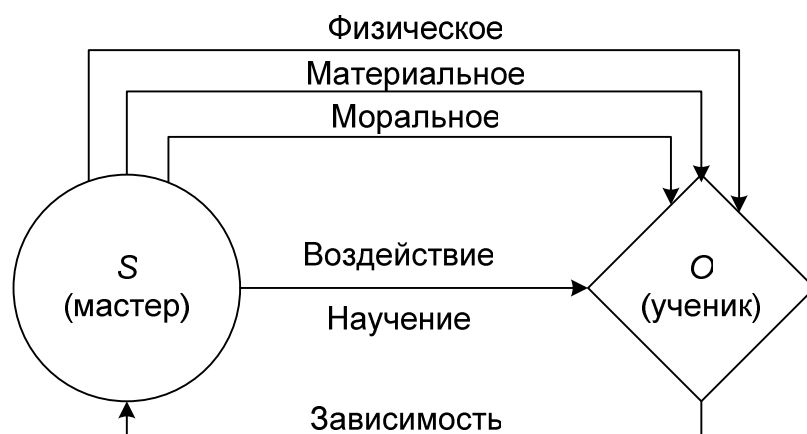


Рис. 1. Модель учебно-профессиональных отношений мастера и ученика при ремесленном ученичестве (до конца XIX в.)

Характер профессионального обучения до середины XVII в. определялся индивидуальным обучением в небольших мастерских, хотя существовали и другие формы получения образования. Система подготовки кадров находилась в прямой зависимости от уровня социального и экономического развития страны. Возрастающий спрос на ремесленную продукцию позволял мастеру увеличивать размеры мастерской, иметь несколько учеников и работников без квалификации. Разделение работников в больших мастерских по месту в технологическом цикле и уровню квалификации не только изменило организацию производства, но и привело к социальному разделению производственно-технического обучения.

Новые экономические условия заставляли мастера удлинять рабочий день, прибегать сначала скрыто, а затем и явно к разным формам эксплуатации учеников и подмастерьев. Присущие мелкому ремесленному производству патриархальные отношения мастера и ученика теряли свою основу и возможную перспективу развития. В новых условиях передача ученику только собственного опыта имела явные недостатки, такие как косность, консерватизм, стагнация в развитии. Наряду с индивидуальным обучением широко распространялось обучение групповое, естественным путем перерастающее в создание массовых профессиональных школ (училищ, классов), которые стали функционировать по всей стране в Петровскую эпоху. Индивидуальное обучение уступает место массовым формам профессионального

обучения, но сохраняет свою необходимость на определенных этапах овладения мастерством.

Отечественный опыт торгового и ремесленного ученичества частично регламентировался ремесленным положением 1785 г. Устав о цехах, изданный в 1799 г., устанавливал 6-месячный пробный срок для обеих договаривающихся сторон, но лишь в пользу мастера, если ученик окажется неспособным к обучению. При этом не устанавливался минимальный возраст ученика, не предусматривалась ответственность мастера за результаты обучения [174]. Эти документы с незначительными изменениями составили содержание Устава о промышленности в Своде законов Российской империи, изданном в 1832 г., переизданном в 1857 г. В XIX в. по инициативе Министерства финансов неоднократно создавались комиссии по разработке унифицированных правил, регламентирующих работу ремесленных, промышленных и торговых заведений, вносились изменения в законодательство, в том числе в сфере контроля над организацией ремесленного ученичества. Так, мастерам запрещалось бить учеников без причины или вообще «худо с ними поступать» под угрозой уплаты пени в ремесленную управу [178, с. 79]. Мастер обязан был заключить договор при двух свидетелях о принятии на себя ответственности за обучение и содержание ученика, где оговаривались условия и срок обучения, который составлял обычно 3–5 лет. По истечении срока пребывания ученика мастер выдавал свидетельство о прилежании и послушании, а если ученик выдерживал экзамен в управе, ему выдавался подмастерский диплом первого разряда.

Архивные документы о ремесленном ученичестве на рубеже XIX–XX вв. [178] свидетельствуют, что закон и действительность значительно расходились. Законодательно мастер обязан был обучать своих учеников и проявлять человеколюбие по отношению к ним, применять наказание только в воспитательных целях, соблюдать возрастные ограничения. Однако документально зафиксированы отношение к ученикам как к бесплатной рабочей силе, жестокое обращение с ними, плохие санитарные условия проживания, недостаточное питание и, как следствие, низкий уровень технического обучения и безграмотность учеников.

Промышленный переворот в России в 30–40-х гг. XIX в., который в техническом плане выразился в переходе от мануфактуры, где

уже наблюдалось внутрипроизводственное разделение труда, к фабрике, оборудованной паровыми двигателями, высокие темпы экономического роста во второй половине XIX в., концентрация производства вели к разорению мелких и средних предприятий. Перемены в социально-экономической жизни российского общества, потребность в значительном количестве грамотных рабочих и управляющих производством явились толчком к началу организованной подготовки отечественных специалистов, развитию профессионального образования. Открытие учебных заведений низшего и среднего профессионального образования давало возможность получения определенной квалификации по избранной специальности.

В представленной выше модели исчезает зависимость как связь ученика с мастером (рис. 2), а следовательно, ослабевает и воздействие мастера. В итоге качество профессионального обучения не соответствует требованиям развивающегося производства. В силу этого данная модель учебно-профессиональных отношений перестает удовлетворять социально-экономическим запросам общества.

К началу XX в. домашняя (бытовая) форма организации профессионального обучения и ремесленное ученичество уже не являются основными, степень их распространения в обществе снижается. Модель учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик» остается продуктивной в случаях обучения редким ремеслам, а также в отдаленных районах, где сохраняется общинное ведение натурального хозяйства.

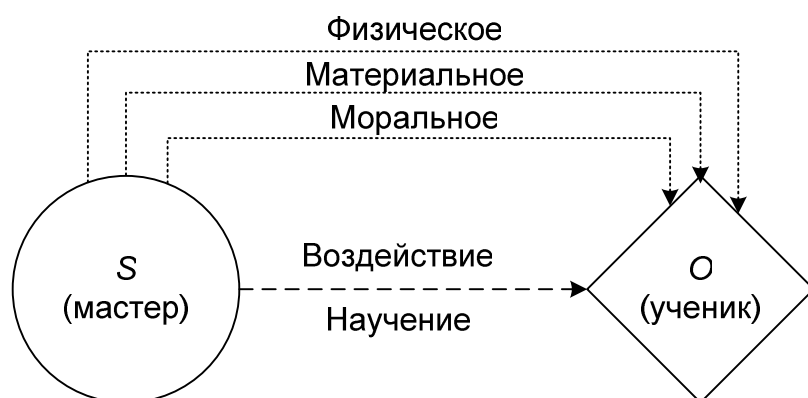


Рис. 2. Видоизменение модели учебно-профессиональных отношений мастера и ученика при ремесленном ученичестве (конец XIX – начало XX в.)

Проведенный анализ исторической (действовавшей до начала XX в.) модели учебно-профессиональных отношений мастера и ученика в рамках бытового и ремесленного ученичества показал следующее:

- данная модель на протяжении нескольких столетий была основной формой организации профессионального обучения;
- передача знаний от мастера к ученику осуществлялась непосредственно в устной форме и при демонстрации приемов работы;
- ученик как объект учебного воздействия был зависим от мастера, не имел иной возможности приобрести профессиональные знания, проявить самостоятельность в выборе профессии и способе ее получения;
- на раннем этапе развития общества модель учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик» решала социально-педагогические задачи достаточно эффективно, однако с развитием общественных отношений, науки и производства неизменившиеся условия реализации данной модели привели к снижению ее продуктивности, деформации учебно-профессиональных отношений в сторону эксплуатации рабочей силы ученика;
- произошедшие социально-экономические изменения вызвали необходимость изменения условий реализации модели учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик».

Экономическое развитие страны привело к необходимости массового обучения профессиям. В 1884 г. был принят первый государственный документ, определивший основные направления развития профессионального и технического образования в России, – «Проект общего нормального плана промышленного образования в России» [174]. В проекте был поднят вопрос о создании промышленного образования как самостоятельной подсистемы, отражающей экономические потребности России и создающей условия для развития промышленности и торговли. В документе подчеркивалась важность не только профессиональной подготовки рабочего, но и развития культуры, нравственности, чувства достоинства и сознательного отношения к труду. Позднее наиболее важные для организации подготовки рабочих идеи были воплощены в «Основных положениях о промышленных училищах», которые стали первым законодательным документом, регламентирующим деятельность профессионально-технических учебных заведений.

Массовая профессиональная школа получила свое развитие в XX в. В 1920 г. был принят декрет «Об учебной профессионально-технической повинности». Развитие наряду со школами фабрично-заводского ученичества внутризаводского курсового обучения явилось новой формой повышения культурно-технического уровня рабочих [146]. Правительство считало необходимым организовать систематическое обучение рабочих на производстве в кружках технического минимума, стахановских школах, на курсах мастеров социалистического труда, различного рода курсах целевого назначения. На советскую государственную систему профессионально-технического образования, начиная с указа «О государственных трудовых резервах СССР» (1940), была возложена обязанность готовить квалифицированные кадры для всех отраслей народного хозяйства. Тем не менее профессионально-техническое обучение рабочих в условиях материального производства получило дальнейшее развитие: подготовка рабочих непосредственно на предприятиях осуществлялась путем индивидуального обучения, бригадного обучения и курсового обучения.

В педагогике как самостоятельная отрасль выделилась производственная педагогика – наука, изучающая закономерности обучения и воспитания работающей молодежи в условиях производственно-трудовой деятельности с учетом физических и психических особенностей молодых рабочих, а также морально-этических принципов и общественно-политических условий. Появились научно-исследовательские, методические работы, учебные пособия по проблемам производственного обучения, наставничества, бригадного обучения и воспитания (А. С. Батышев, С. Я. Батышев, И. А. Ивлиева, К. Н. Катханов, В. А. Скакун и др.) [11, 13, 70, 80, 179]. Фундаментальные труды имеют ценность и для современной профессиональной школы.

Новая модель учебно-профессиональной ситуации «наставник – ученик» отличалась по своей сути от модели отношений «мастер – ученик». Наставник на социалистическом предприятии назначался директивно, это была дополнительная обязанность опытного работника, которая воспринималась и как социально значимая деятельность, и как формальная нагрузка. Ученик наставника обладал большей субъективной свободой: он сам добровольно принимал решение о выборе профессии и способе ее получения, мог прекратить трудовые отношения, однако в учебно-профессиональном процессе оставался объектом

воздействия. Наставник нес ответственность за качество профессиональной подготовки, ученик получал готовые знания в виде инструкций, нормативов, регламентов. Как правило, наставник не являлся единственным проводником профессиональных знаний для ученика. Ученик получал общеобразовательную подготовку в школе, начальные профессиональные знания – в профессионально-техническом училище, учебно-производственном комбинате при средней школе или учебно-курсовом комбинате, а на производстве под руководством наставника осваивал приемы и алгоритм работы. Наставник также оказывал поддержку молодым работникам и специалистам в период адаптации и вхождения в коллектив. Производственная педагогика определяет наставника как лицо, осуществляющее индивидуальное или групповое профессиональное обучение непосредственно на рабочем месте, зачастую в ходе выполнения оплачиваемой работы [13]. Наставник по отношению к молодому рабочему выступает как представитель трудового коллектива, а не как частное лицо, являясь транслятором коллективных традиций и отношения к производству.

В советский период деятельность наставника была идеологизирована, он являлся в первую очередь пропагандистом коммунистических идеалов, воспитательная функция наставничества нередко доминировала над обучающей функцией.

В учебных пособиях и методических рекомендациях наставнику в 70–80-х гг. XX в. основной его функцией называлось воспитание молодого рабочего на производстве, что подразумевало определение комплекса требований, выполнение которых было обязательным для всех молодых рабочих любого предприятия [80, 81, 90, 163, 165]. Этот комплекс условно делился на три раздела. Первый был нацелен на формирование производственно-технических навыков (производственные требования); второй ставил задачей формирование моральных качеств личности (моральные требования); третий был направлен на приобщение молодого рабочего к организационно-массовой работе в своем коллективе, на формирование социальной активности, составляющей неотъемлемое качество рабочего человека (организационные требования) [11]. Влияние личности наставника при его ответственном отношении к назначению было достаточно сильным.

При благоприятных условиях модель учебно-профессиональных отношений наставника и ученика (рис. 3) была вполне продуктивной:

ученик в короткие сроки овладевал профессией, наставник являлся образцом для подражания в социальных и профессиональных отношениях, ученик мог на долгие годы сохранить уважение и чувство благодарности за полученные знания и моральные ориентиры. При этом наставники, поставленные в положение воспитателей, сами проходили школу самосовершенствования и своей деятельностью способствовали укреплению трудовых коллективов.

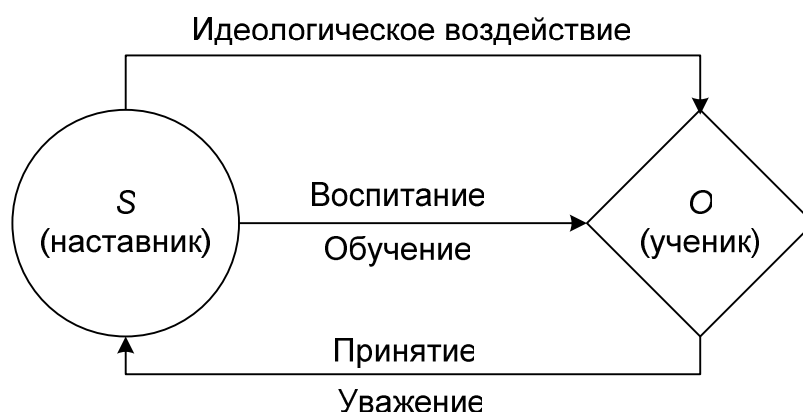


Рис. 3. Модель учебно-профессиональных отношений наставника и ученика на социалистическом предприятии (20–90-е гг. XX в.)

Включение молодого рабочего в трудовую деятельность проходило постепенно, условно выделялись три периода наставничества [11]. В первом периоде выстраивалась психологическая совместимость наставника и молодого рабочего, наставник устанавливал контакт с учеником, знакомил его с рабочим местом, коллективом, трудовым распорядком и режимом работы, опекал своего подопечного, проявлял интерес и заботу. В период стабилизации под руководством наставника молодой рабочий выполнял производственные задания разного уровня, различной степени самостоятельности, включался в общественную жизнь предприятия, наставник выполнял воспитательные функции по принятию норм, ценностей, стандартов поведения, соответствующих образу социалистического работника. В заключительный период наставничества происходило расширение производственных полномочий молодого рабочего, включение его в социалистическое соревнование. Наставник продолжал контролировать качество выполнения производственных заданий и поведение своего ученика, положительный результат работы наставника отмечался материальным (премиальное вознаграждение) и моральным поощрением [182].

На молодого рабочего большое воспитательное воздействие оказывала сама личность наставника, его профессиональные и духовные качества, личный пример. К наставнику предъявлялись высокие требования: помимо профессионализма требовались организаторские, коммуникативные способности, педагогическое мастерство, достаточный уровень общей культуры. Наставник по отношению к ученику выступал как представитель трудового коллектива, его деятельность в коллективе поддерживалась и поощрялась.

Наставничество как непрофессиональная педагогическая деятельность, осуществляемая на общественных началах лицами, не имеющими специального педагогического образования, поддерживалось профессиональной педагогикой, которая определяла наиболее рациональные пути общественного воздействия на обучающихся, раскрывала многие вопросы воспитания и обучения рабочих кадров.

В 90-е гг. XX в. описываемая модель перестала быть востребованной на производстве из-за утраты основной своей составляющей – идеологической направленности (рис. 4). По инерции на предприятиях издавались приказы о назначении наставников, им даже выплачивали материальное вознаграждение, но отношение к наставничеству становилось формальным. К концу века данная модель стала малопродуктивной, отношения «наставник – ученик» сохранились лишь в трудовых коллективах, менее подверженных влиянию экономических и социальных реформ. У наставников в этот исторический промежуток времени фактически оставалась одна функция – оказание помощи молодому специалисту в профессиональной адаптации на рабочем месте, что на практике сводилось к помощи в установлении коммуникативных контактов с коллегами и руководством предприятия.

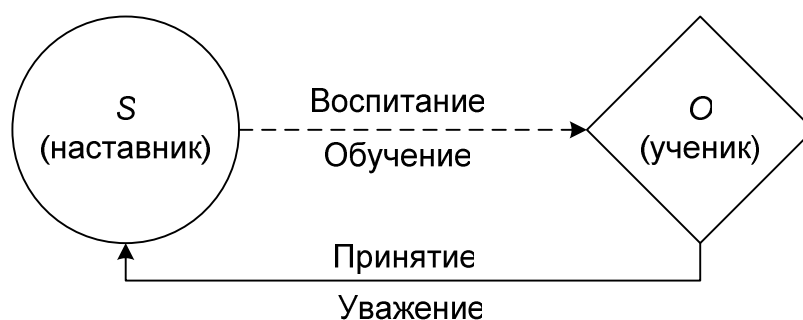


Рис. 4. Видоизменение модели учебно-профессиональных отношений наставника и ученика (конец XX в.)

Таким образом, при анализе модели учебно-профессиональных отношений наставника и ученика в процессе профессионального обучения на производстве в XX в. выявилось следующее:

- модель учебно-профессиональных отношений наставника и ученика на советском производстве являлась продуктивной формой повышения культурно-технического уровня рабочих;

- директивное закрепление наставника за учеником (учениками), наличие формально-ролевых предписаний регламентировали деятельность участников учебно-профессиональных отношений;

- основная функция наставника – коммунистическое воспитание и профессиональная подготовка молодых рабочих, при этом наставник выступал не как частное лицо, а как лучший представитель трудового коллектива, пропагандист идеалов социалистического труда;

- педагогическая наука методически обеспечила социальный институт наставничества, были раскрыты особенности составных частей педагогического процесса, протекающего непосредственно на производстве, научно обоснованы формы, организация управления процессом профессионально-технического обучения в сфере материального производства;

- обучение на рабочем месте не являлось единственной формой профессионального обучения;

- модель учебно-профессиональных отношений между наставником и учеником (учениками) широко использовалась в производственном обучении учащихся профессиональных училищ и студентов техникумов, а также в период профессиональной адаптации выпускников вузов;

- результативность обучения зависела от личности наставника, его отношения к дополнительной общественной деятельности, педагогической интуиции, авторитета и ответственности;

- утрата идеологических ориентиров значительно ослабила педагогическое воздействие наставника на ученика;

- изменение социально-экономических условий в конце XX в. привело к стихийности в воспроизводстве и распределении трудовых ресурсов, возникновению конкурентной борьбы за рабочее место. В таких условиях модель учебно-профессиональных отношений наставника и ученика (учеников) стала менее продуктивной и практически не воспроизводимой;

- накопленные теоретические знания в области наставничества оказались неэффективно реализуемыми в образовательной практике последних десятилетий.

Одним из факторов отказа от наставничества как формы организации профессионального обучения в условиях производительного труда явилось российское законодательство. Законом Российской Федерации «Об образовании» (1992) стали регламентироваться профессиональная подготовка и способы ее получения (ст. 21), начальное профессиональное образование и способы его получения (ст. 22) [134]. В соответствии с п. 3 ст. 21, чтобы осуществлять профессиональную подготовку, нужно было иметь на предприятии образовательное подразделение, обладающее лицензией, или как минимум аттестованного специалиста с лицензией. При промышленных корпорациях и крупных производствах стали создаваться лицензированные учебные подразделения и центры, предприятия более мелкого масштаба ограничивались службой подбора кадров. В сегменте рынка, где развивались микропредприятия (сфера услуг, малое производство, ремесленничество), ситуация изменилась кардинально. На предприятии больше не имели права обучать профессии, если у профессионала не было лицензии. До 1992 г. любой квалифицированный рабочий, имеющий разряд и достаточный опыт трудовой деятельности по профессии, мог обучать учеников. Через 3–6 месяцев ученики сдавали экзамен по профессии и получали разряд в зависимости от знаний и мастерства. Экзамен принимала комиссия, в которую входили инженеры, технологи и квалифицированные рабочие. С конца XX в. такая практика прекратилась, формально на предприятиях малых форм собственности обучение не проводилось, а на деле руководитель микропредприятия возлагал на себя функции самостоятельного обновления квалификации своих работников.

В этот же период изучение вопросов наставничества практически прекратилось. Позднее исследователи отметят, что исчезновение механизмов преемственности в профессиональной среде привело к разрыву поколений, старению трудовых коллективов и отторжению молодежи при приеме на работу [92, 117, 199]. Также ими отмечены возникший дискомфорт при профессиональных коммуникациях и неудовлетворенность опытных специалистов ограничением возможности реализовать свой потенциал через обучение молодых работников.

В начале XXI в. произошла резкая смена профессиональных приоритетов и ценностей, наставничество в рамках формальных отношений практически не наблюдалось. Предполагается, что наставник на период обучения ученика частично освобождается от выполнения своих трудовых обязательств для осуществления обучающей деятельности, при этом получая дополнительное вознаграждение. Однако в жестких экономических условиях работодатель не всегда может себе позволить высвободить трудовую единицу для полноценного оказания образовательных услуг новичку.

Современные исследователи (С. Г. Антипин, Е. В. Чарина) обращают внимание на возрождение института наставничества без формальной фиксации [3, 199]. Взаимодействие с наставником является объективно необходимым этапом профессионализации, в том числе и для разрешения проблем начала самостоятельной деятельности [119, 200].

В литературе по вопросам управления персоналом, в психолого-педагогических исследованиях замечен интерес к институту наставничества [34, 45, 69, 89, 92, 112, 115, 117, 120, 196, 199]. Синонимами понятия наставничества в современной деловой литературе выступают термины «менторинг», «коучинг», «баддинг». Далекое не в каждом источнике конкретизируется понятие и дается его точное определение в контексте, возникает ситуация, когда разными словами называется одно и то же понятие, а одним и тем же словом – понятия разные. Доминантой приведенного выше синонимического ряда является слово «наставничество», оно наиболее емко передает значение всех синонимов в ряду, привычно и понятно носителям русского языка, свободно от экспрессивно-стилистических оттенков. Этимология слова прозрачна, оно образовано от глагола «наставлять, поучать». Таким образом, наставник – это тот, кто наставляет, наставничество – процесс наставления. Остальные синонимы ряда выделяются в семантико-стилистическом отношении и имеют особенности употребления в речи. Они не являются дуплетами, т. е. обладают семантическими различиями. Появление в языке данного синонимического ряда, очевидно, вызвано необходимостью уточнения, добавления недостающего смысла, раскрытия в обозначаемом понятии новых сторон, осовременивания понятия «наставничество», имеющего налет советского прошлого. Употребление синонимов позволяет конкретизировать и само

понятие, и выполняемые функции, но лишь в том случае, если человек, употребляющий синоним, понимает его семантику, а не использует его в качестве модного термина.

Менторинг – англоязычное название наставничества. Этимология слова восходит к греческой мифологии: Ментор (Mentor) – друг Одиссея, в его отсутствие следящий за домом и хозяйством, воспитатель и спутник Телемаха. Имя стало нарицательным, в переносном смысле означающим советчика, наставника, воспитателя с оттенком высокомерности, безапелляционной поучительности, что наглядно проявляется в идиоме «менторский тон». В «Толковом словаре живого великорусского языка» В. Даля дано определение ментора как руководителя, учителя, наставника, воспитателя, неотступного чьего-либо надзирателя [42]. Этот термин плохо прижился в русском языке и встречается сравнительно нечасто именно потому, что носитель языка чувствует авторитарно-директивный тон и интуитивно ему сопротивляется. Менторинг как жесткий, авторитарный стиль взаимодействия в парах «учитель – ученик», «руководитель – подчиненный», «консультант – клиент» может применяться для выявления и развития ключевых ценностей и убеждений человека [220]. С помощью менторов можно корректировать систему внутренней мотивации и модель поведения человека. В рамках предприятия менторство иногда рассматривается как наставничество для наставников [210]. Таким образом, менторы – это те же наставники, но более высокого уровня, обладающие более значительными полномочиями.

Термин «*коучинг*» (coach) был впервые введен в деловой лексикон в начале 1990-х гг. Дж. Уитмором. На русский язык он переводится дословно как «наставлять, подготавливать, тренировать» [113], однако имеет более широкое толкование. Коучинг предполагает партнерское решение задач, коуч – либеральный тип партнера, а не назидательный [190]. Метод коучинга базируется на поведенческой обратной связи, в этом его ключевое отличие от менторинга [112]. Задача коуча состоит не в непосредственной передаче наставляемому лицу знаний и выработке у него определенных навыков, а в активизации процессов самообучения и саморазвития [215]. Это происходит путем предоставления непрерывной обратной связи в ходе совместного анализа ситуаций или проблем. Результативность коучинга достигается за счет применения эффекта отстранения, когда находящийся внутри определенной ситуации или проблемы человек получает возможность посмотреть на нее со стороны,

глазами другого человека – коуча [39]. В силу возможностей метода коучинг позволяет находить решения сложных задач междисциплинарного и межличностного характера, поэтому он наиболее эффективен при работе с руководящим составом среднего и высшего звена [223].

Баддинг (от англ. *buddy* – приятель) – еще одна разновидность наставничества, нацеленная на поддержку вновь принятого в организацию работника. Систему баддинга применяют в организациях для того, чтобы ускорить процесс адаптации работника [225]. В обязанности бадди, или товарища по назначению на первое время, входит эмоциональная поддержка в период адаптации нового работника. Бадди регулярно целенаправленно встречается с новичком и отвечает на различные вопросы, помогает новому сотруднику завязывать связи в компании, объясняет принятые в ней правила этикета, обсуждает корпоративные ценности и конкретные задачи данного отдела или подразделения [172]. Как правило, на роль бадди определяют не непосредственного руководителя нового работника, а сотрудника того же уровня, коллегу по данному или смежному отделу, уже имеющего определенный стаж работы в компании. На первых порах бадди уделяет достаточно много времени новичку лично, затем общение может происходить по телефону или электронной почте. Иногда баддинг постепенно перерастает в менторинг или коучинг, при этом роль наставника меняется.

Семантические различия в синонимическом ряду стали очевиднее: наставничество в форме менторинга носит директивный характер, ментор четко регламентирует и направляет действия подопечного; наставничество в форме коучинга предполагает партнерские отношения в решении задач; наставничество в форме баддинга позволяет оказывать демократичную поддержку в период адаптации. Понимание смысловых различий приведенных терминов необходимо при конкретизации функционала субъектов учебно-профессиональных отношений.

Значимость наставничества в современных исследованиях по педагогике, психологии труда, эргономике (С. Г. Антипин, Е. Н. Дубенкова, И. В. Круглова, А. Р. Масалимова, Е. Н. Фомин, Е. В. Чарина и др.) рассматривается в рамках профессиональной адаптации молодого специалиста [3, 51, 92, 117, 196, 199]. Е. В. Чариной дополнены представления о наставничестве как межличностной форме взаимодействия, протекающего без формально-ролевых предписаний [199]. И. В. Круглова отмечает, что наставничество будет способствовать

профессиональному становлению молодого специалиста, если осуществляется целенаправленная подготовка управленческих и педагогических работников для наставнической деятельности [92]. Е. Н. Фомин под наставничеством понимает личностно ориентированный социально-педагогический процесс, направленный на интенсификацию адаптации молодых кадров на рабочем месте [196].

Исследователи акцентируют внимание на изменении института наставничества в связи с изменениями социально-экономических условий, говорят о необходимости преобразования традиционной модели учебно-профессиональных отношений «наставник – ученик».

Опираясь на результаты проведенного анализа исторически сложившихся моделей учебно-профессиональных отношений работников, можно отметить, что данные отношения существовали с догосударственного периода развития общества. Модели учебно-профессиональных отношений «мастер – ученик» и «наставник – ученик» по сути воздействия являются субъектно-объектными. Связи внутри анализируемых моделей претерпевают изменения при изменении социально-экономических условий. В определенный исторический период модели учебно-профессиональных отношений позволяли успешно решать социально-педагогические задачи, но с течением времени они деформировались и перестали удовлетворять запросы общества. На современном этапе наблюдается возрождение неформальной педагогической деятельности в условиях производства, в литературе появились синонимы понятия наставничества, характеризующие разные стороны этого явления.

Для оценки реального состояния проблемы учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия необходимо провести анализ потребностей субъектов труда в профессиональном обучении в условиях микропредприятия и возможностей их удовлетворения.

1.3. Исследование потребностей субъектов труда в профессиональном обучении в условиях микропредприятия и возможностей их удовлетворения

На микропредприятии, которое стремится не только выжить, но и динамично развиваться в быстро изменяющемся экономическом мире, необходимо создать эффективный механизм для решения зада-

чи бережного сохранения кадрового состава. Основной способ решения этой задачи заключается в повышении мобильности каждого работника за счет расширения его профессиональной компетенции, так что закрытие того или иного рабочего места не означает автоматического увольнения [4]. Широкий спектр профессиональных знаний каждого работника дает возможность перевести его на другой участок или в другое подразделение. Работодатель, обеспечивающий долгосрочный рост своего бизнеса, понимает, что инвестиции в людей не менее важны, чем обновление материальной базы предприятия, поскольку профессионализм работников и их способность к развитию являются конкурентными преимуществами [17]. Микропредприятие заинтересовано в повышении конкурентоспособности, что требует развития как эффективных технологий и техники, так и компетентных и способных работников. И если на промышленных предприятиях решением кадровых вопросов, в том числе и образованием персонала, занимаются отдельные подразделения или службы [33], то на микропредприятии вся ответственность за создание условий для профессионального развития лежит на руководителе. От его отношения к данной проблеме, компетентности в вопросах обучения зависит профессиональный уровень работников, т. е. тех, кто приносит микропредприятию прибыль.

Оценить потребности работодателей в подготовке кадров – одна из задач данного исследования. При ее решении было принято предположение, что руководители микропредприятий заинтересованы в подготовке кадров непосредственно на своих предприятиях. Его подтверждение мы находили при исследовании потребностей работодателей в подготовке работников в условиях внутрипроизводственного обучения.

Объект анализа – потребности работодателей в подготовке работников в условиях производства. Субъект исследования – работодатели, руководители микропредприятий с численностью работников до 10 чел.; выборка составила 48 чел. Основные методы исследования – анкетирование, опрос, интервью, беседа. Исследование проводилось в городах Свердловской области.

На первом этапе исследования руководителям микропредприятий предлагалось ответить на вопросы, испытывают ли они потребность в обучении работников и когда возникает эта потребность (использовался опросник открытого типа). На первый вопрос все рес-

понденты ответили утвердительно. В устной беседе респонденты высказали неудовлетворенность профессиональной подготовкой своих работников в следующих случаях:

- работник является неквалифицированным специалистом в определенной области, но работодатель вынужден принять его на работу, так как испытывает острейший дефицит кадров, а в данном работнике видит потенциал;

- работник является выпускником организации НПО, СПО, не имеет достаточно сформированных профессиональных умений и навыков;

- работник прошел переобучение по программе опережающего обучения в центре занятости населения и также не имеет практических умений по вновь освоенной профессии;

- работник переведен работодателем (руководителем) с одного участка работы на другой, где требуются иные компетенции.

На вопрос, когда возникает потребность в обучении в условиях микропредприятия, респонденты предложили следующие варианты ответов:

- обучение новых работников;
- адаптация работающих к изменениям производства, условий труда;

- необходимость повышения производительности труда и качества продукции;

- улучшение качества принимаемых решений;

- повышение степени удовлетворенности работников;

- снижение текучести кадров.

Потребность в обучении работников рассматривалась работодателями в трех аспектах: предприятия в целом, конкретного рабочего места, отдельного работника.

Для определения потребности в обучении со стороны предприятия в целом осуществляется анализ показателей работы микропредприятия (объема производства, качества продукции, брака). Анализируется динамика их изменения по сравнению с прошлым периодом, другими предприятиями, нормативными значениями.

Для выявления потребностей в обучении на конкретном рабочем месте анализируются должностные обязанности и требования к исполнителю. Изменение их ведет к необходимости дополнительного обучения.

Потребность в обучении каждого работника определяется на основании результатов оценки его работы и личных качеств.

Решение о том, кого привлечь к проведению оценки потребностей в обучении, принимается тем, кто лучше разбирается в данном вопросе и более всего заинтересован в его решении. Как правило, это предприниматель или управляющий делами.

На следующем этапе исследования выявлялась готовность руководителей инвестировать часть ресурсов в организацию обучения работников. При этом под ресурсами понималась не только финансовая поддержка процесса обучения, но и временные, моральные, организационные и прочие затраты работодателя. Среди респондентов 72 % высказали готовность к осуществлению инвестиций в обучение; 12 % отметили, что не готовы финансово поддерживать процесс обучения, так как предприятие находится в экономически критических условиях (период становления, период банкротства). Только 16 % респондентов возложили ответственность за обучение полностью на работника, полагая, что он должен самостоятельно заботиться о повышении уровня своего профессионализма. Кроме того, данные респонденты мотивировали свое нежелание инвестировать в обучение работников тем, что работник, прошедший обучение, становится более конкурентоспособным и может выбрать более привлекательные условия труда, т. е. другого работодателя, что является экономическим риском для микропредприятия.

На основе проведенного определения потребности в обучении контингента обучающихся появляется возможность установить конкретные цели обучения работников предприятия. В результате эвристической беседы были выделены пять основных групп целей:

- 1) совершенствование результатов работы;
- 2) совершенствование форм поведения;
- 3) приобретение новых знаний;
- 4) повышение степени удовлетворенности работой;
- 5) изменение отношения к предприятию.

Иногда в процессе обучения удается одновременно реализовать не одну, а сразу несколько целей. Например, приобретение новых знаний непосредственно отражается на результатах работы. Одновременно это может привести к повышению степени удовлетворенности работников, усилению чувства их лояльности по отношению к пред-

приятно. Вместе с тем в каждом конкретном случае имеются приоритетные цели и задачи обучения работников. Всестороннее обоснование целей поможет впоследствии правильно оценить эффективность программ обучения.

При выборе методов обучения следует уделить внимание определению формы обучения:

- с отрывом от производства;
- без отрыва от производства.

Было установлено, что 22 % респондентов наиболее эффективным признают обучение с отрывом от производства, так как не готовы самостоятельно проводить обучение, не имея для этого специальной базы, условий, преподавателей; 20 % респондентов готовы к совмещению форм производственного и внешнего обучения. Более половины руководителей микропредприятий (58 %) отдали предпочтение внутрипроизводственному обучению, считая, что обучение без отрыва от производства в наибольшей степени соответствует требованиям конкретного рабочего места: работнику не надо отвлекаться от работы, а тот, кто проводит обучение, хорошо знает содержание работы и особенности предприятия.

Почти половина респондентов (46 %) отметили, что для успешного осуществления обучения внутри производства необходимо создавать определенные педагогические условия. Это обстоятельство нередко недооценивается (54 % респондентов), что снижает эффективность реализации обучения на практике.

Создание или совершенствование педагогических условий предполагает наличие программного обеспечения, специальных пособий, тренажеров, методических материалов и др. Предприниматели осознают целесообразность дополнительных стимулов, заинтересовывающих в эффективном выполнении учебной работы. Для обучения работников необходимо время, которое потребуется специально для реализации этой цели. Кроме того, обучающий должен иметь определенные личные качества и понимать основные принципы эффективного обучения. Хороший результат достигается при комбинировании методов обучения в соответствии с его целью и задачами.

По результатам проведенного анализа можно сделать выводы о признании руководителями микропредприятий необходимости обучения работников, о понимании ими профессионального подхода к ор-

ганизации обучения как составной части общей системы управления малым предприятием. Обучение непосредственно связано с анализом и проектированием работ, подбором кадров, организацией системы компенсаций, оценкой деятельности работника.

Чем выше профессионализм работника, богаче его практический опыт, глубже теоретические знания, тем эффективнее (качественнее и быстрее) он будет выполнять свою работу, соответственно, тем большую ценность он будет представлять для предприятия в целом и для работодателя в частности. Поэтому вполне логично предположить, что подготовка, переподготовка, повышение квалификации работников являются не тяжким бременем, ложащимся непомерным финансовым грузом на плечи работодателя, а условием успешной реализации планов, которые стоят перед микропредприятием.

На микропредприятии основную ответственность за все процессы, в том числе и управленческие, несет руководитель, который и определяет внутреннюю образовательную политику предприятия. Поэтому при проведении исследования целесообразно изучить позицию руководителей микропредприятий в отношении организации внутрипроизводственного обучения работников. Объектом анализа возможностей удовлетворения потребностей в профессиональном обучении работников в соответствии с поставленной целью становится процесс профессионального обучения в условиях производства на микропредприятиях. К микропредприятиям относят предприятия с численностью работников до 15 чел. [132]. Субъектами исследования выступают участники процесса профессионального обучения (обучающий, обучаемый) на рабочем месте. Предмет исследования – педагогические методы поддержания работоспособности работников. Доминирующие методы исследования – наблюдение (открытое, невключенное, систематическое), интервью, беседа. Исследование проводилось на базе микропредприятий городов Свердловской области. В нем также принимали участие руководители и члены Свердловского областного фонда поддержки предпринимательства.

На первом этапе субъектам исследования – руководителям микропредприятий – предлагался опросник открытого типа, включающий в себя вопросы о том, существует ли на предприятии образовательная среда, каких знаний и компетенций не хватает подчиненным, какие формы обучения наиболее эффективны и удобны, какие желательны

изменения в процессе подготовки кадров, какие трудности возникают при реализации профессионального обучения, каким способом компенсируются издержки при организации обучения, какова степень удовлетворенности результатами обучения. Результаты анкетирования со свободными текстами подверглись контент-анализу. Основные выводы можно сформулировать следующим образом: предприниматели относятся к обучению на предприятии как к части единой организационной культуры и установленных бизнес-процессов предприятия; они уверены, что рост финансовой прибыли напрямую зависит от производительности труда, которую можно увеличить путем повышения квалификации работников; каждый сотрудник, по их мнению, должен проходить обучение по мере необходимости; наилучшей формой обучения опрошиваемые считают внутрипроизводственное обучение.

Внутрипроизводственное обучение большинство респондентов определили как процесс приобретения и расширения знаний, совершенствования умений и навыков, развития способностей работников под руководством более опытных сотрудников, осуществляемый в реальном пространстве трудовой деятельности субъекта на предприятии.

Руководители микропредприятий в ходе исследования показали понимание сущностных признаков внутрипроизводственного обучения, таких как:

- объективная обусловленность обучения потребностями производственного процесса;
- единство мотивационных, интеллектуальных, физических и практических компонентов деятельности;
- обусловленность обучения конкретной ситуацией, сложившейся в организации; сочетание оптимальных (наиболее рациональных) приемов, методов и средств обучения;
- направленность субъекта обучения на совершенствование способов и приемов решения специальных задач в дальнейшей деятельности.

В то же время респонденты отметили, что при всей важности управленческой подготовки обучения и дообучения работников не всегда процессом обучения удается решить существующие проблемы. Отсутствие нужных знаний и навыков иногда не является причиной несоответствия качества работы требованиям руководителя. Это не-

соответствие может быть вызвано иными причинами, не связанными с необходимостью обучения или роста профессионализма. Например, обучение не отменяет обязанности руководителя подробно разъяснять подчиненным, почему и в чем их работа не соответствует действующим на предприятии нормам. С помощью только процесса обучения невозможно установить стандарты качества выполнения работы там, где их не было изначально. Обучение также не приведет к коренным изменениям в отношении работников к трудовому процессу и не повысит их преданность микропредприятию. Процесс обучения в условиях микропредприятия не повлияет на низкую мотивацию работников и не приведет к уменьшению демотивирующих факторов. Работодатели признают, что в некоторых случаях повышения результативности работы скорее можно достичь посредством проведения бесед с подчиненными, подробного разъяснения им нормативных требований к работе и создания действенной системы стимулирования труда, включающей моральные и материальные инструменты. Руководителю, принимающему решение о реализации программы обучения работников в условиях микропредприятия при использовании его собственных ресурсов, следует внимательно проанализировать текущее состояние дел, объективно оценить возможности микропредприятия, постараться избежать спонтанности в организации обучения.

На этом же этапе исследования были проведены коллективные и индивидуальные беседы с предпринимателями о методах производственного обучения, наиболее эффективных в условиях малого производства. С точки зрения респондентов, самыми действенными методами обучения на производстве являются наставничество и ученичество. Под ученичеством понимается профессиональная подготовка человека, не имеющего необходимых профессиональных навыков и умений, под непосредственным руководством мастера (работника, имеющего опыт трудовой деятельности на данном производственном участке). Наставничество предполагает такую систему обучения работников, при которой передача знаний происходит непосредственно на рабочем месте, когда более опытный сотрудник передает свои навыки новичку, имеющему необходимый минимум профессиональных умений и навыков. Респонденты отмечали, что данные методы требуют особых знаний и склада характера от наставника, которым невозможно стать по распоряжению или приказу. Менее эффектив-

ным работодатели считают метод ротации, так как существенно снижается производительность труда работника на период освоения нового рабочего участка. Однако этот метод работает на перспективу, работодатель может получить отдачу от его использования в период острой нехватки кадров (например, при эпидемии гриппа в осенне-зимний период, когда несколько работников могут оказаться нетрудоспособными из-за болезни).

На втором этапе исследования осуществлялось наблюдение за фактическим состоянием внутрипроизводственного обучения на малых предприятиях. Наблюдение проводилось систематически в течение 6 месяцев. Позиция наблюдателя была невключенной (наблюдатель не являлся работником или руководителем предприятия – базы исследования) и открытой (субъекты исследования знали о проводимом наблюдении).

В ходе наблюдения выявились расхождения между заявляемыми методами обучения и фактически реализуемыми. Было установлено, что в реальной практике организации обучения доминирующим методом является инструктаж. Инструктаж представляет собой разъяснение и демонстрацию приемов работы непосредственно на рабочем месте и может проводиться как сотрудником, давно выполняющим данные функции, так и самим руководителем. Инструктаж ограничен во времени, ориентирован на освоение конкретных операций или процедур, входящих в круг профессиональных обязанностей обучающегося. Инструктаж на рабочем месте является недорогим и эффективным средством развития простых технических навыков, поэтому он столь широко используется на предприятиях малых форм. Но инструктаж не отвечает всем потребностям субъектов исследования.

Обучающийся получает директивную информацию, которую обязан неукоснительно исполнять, при этом не происходит развитие профессиональных качеств, умений, навыков. После получения инструктажа обучающийся самостоятельно осваивает новый для себя вид деятельности, и не всегда это усвоение бывает успешным, возможно закрепление деструктивных способов выполнения работы. Повторяя ошибки, обучающийся может потерять веру в свою профессиональную пригодность, возможно снижение мотивации профессионального обучения. В свою очередь обучающий также не получает удовлетворения от своей деятельности, так как не видит результатов обучения.

Он выполняет назидательно-контролирующую функцию, что не способствует личностному развитию и осознанию причастности к процессу передачи опыта. Таким образом, использование инструктажа как основного метода обучения не позволяет достигнуть поставленной руководителем цели – эффективной подготовки специалиста на рабочем месте с минимальными трудозатратами [150].

На третьем этапе исследования обрабатывались результаты, формулировались выводы и решалась задача поиска оптимального варианта обучения работников на производстве. В ходе эвристической беседы, проведенной с молодыми предпринимателями в рамках проекта «Начни свое дело», было выявлено, что наставничество в классическом понимании на малом предприятии неосуществимо, так как работодатель не может полностью взять на себя профессиональную подготовку специалиста: это слишком затратно для индивидуального предпринимателя и может не принести ожидаемых результатов. Кроме того, актуальным остается вопрос о том, кто же будет обучать, кто станет наставником. Если обучающим будет сам руководитель, то в суете повседневных дел обучение может идти в ущерб бизнесу или, наоборот, обязанности руководителя будут превалировать над функциями наставника. Однако отказаться от оказания профессиональной поддержки вновь принятым работникам руководитель тоже не может.

Анализ образовательных запросов работодателей – руководителей микропредприятий показал недостаточную оформленность и осознанность потребности в обучении работников, несоотнесенность форм исполнения и ответственности, недостаточность или отсутствие методического наполнения.

На констатирующем этапе исследования решался и вопрос заинтересованности потенциальных работников в профессиональном обучении и дообучении в условиях микропредприятия. Целью анализа являлось определение степени востребованности профессионального обучения в условиях микропредприятия. Респондентами выступили лица, обратившиеся в государственное казенное учреждение службы занятости населения Свердловской области «Ревдинский центр занятости». В центры занятости обращаются люди, не имеющие условий для осуществления трудовой деятельности в соответствии с потенциальными возможностями и потребностями. Возрастной диапазон обратившихся за помощью в подборе рабочего места – от 14 до 70 лет,

основную их часть составляют представители самого трудоспособного возраста – 30–40 лет. Гендерная градация не ставилась целью, однако было отмечено, что поиском работы активнее, но длительнее занимаются женщины, мужчины скорее соглашаются на первые предложенные варианты. Участником опроса мог стать любой посетитель центра занятости в период проведения исследования. Участие в опросе было добровольным, анонимным. Опрос проводился в письменной форме. Респондентам был предложен опросник с вопросами открытого и закрытого типа.

Опрос респондентов позволил выявить предпочтения среди форм профессионального обучения. Выбравшим вариант обучения на микропредприятии предлагалось пояснить свой выбор. Лица, не имеющие профессионального образования, предпочитали получить профессию в учебном заведении. Респонденты, имеющие профессию, но вынужденно не работающие, отдавали предпочтение обучению на предприятии, так как этот вид обучения позволяет достичь цели без материальных и временных затрат, в большей степени гарантирует наличие рабочего места. Зрелые люди, имеющие семьи, отмечали, что не готовы к обучению ради обучения, им необходим быстрый результат и возобновление трудовой деятельности. Среди мотивов обучения в условиях микропредприятия был обозначен такой, как горизонтальная карьера, т. е. возможность овладеть смежными профессиями, видеть весь процесс производства или оказания услуг, участвовать в планировании и определении перспектив развития предприятия. В качестве одного из значимых факторов выбора обучения на предприятии респонденты отметили гарантию получения рабочего места после обучения: работодатель не станет обучать человека со стороны, если ему не нужны кадры.

Респонденты, выбравшие вариант обучения в образовательной организации, отметили, что практику для закрепления полученных знаний хотели бы проходить на микропредприятии, а не на крупном предприятии, так как предполагают, что на микропредприятии их начальные умения будут нужны и они смогут наблюдать за работой других. На крупном предприятии, возможно, практика окажется формальной, а обучаемого будут использовать для выполнения мелких поручений или неквалифицированной работы типа уборки мусора. Таким образом, можно сделать вывод о желании потенциальных ра-

ботников совмещать профессиональную и учебную деятельность в условиях микропредприятия.

Проведенное исследование, включающее в себя анализ потребности в обучении и возможности ее удовлетворения на микропредприятиях, показало, что их руководители относятся к обучению на предприятии как к части его единой организационной культуры и установленных бизнес-процессов, потенциальные работники готовы совмещать профессиональную и учебную деятельность в условиях микропредприятия, так как при этом решаются финансовые и социальные вопросы, есть перспектива горизонтальной карьеры и широкой специализации.

Таким образом, можно выделить следующие теоретические предпосылки для определения педагогически управляемых условий профессионального обучения на микропредприятии:

1. Опора на определения производственной педагогики, рассмотрение вопросов профессиональной психологии, акмеологии, изучение основных положений андрагогики, собственный эмпирический опыт позволили конкретизировать понятие учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда как согласованных продуктивных взаимных действий двух или более субъектов труда, направленных на решение учебных (приобретение профессиональных компетенций) и профессиональных (производственных) задач в процессе совместной трудовой деятельности при использовании внутренних ресурсов микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы. По своей сути профессиональное обучение во взаимодействии – это обучение на конкретном рабочем месте, основной целью которого является оперативное вовлечение новых работников в выполнение должностных обязанностей и деятельность предприятия. Следовательно, такое обучение проектируется и осуществляется в процессе учебно-профессионального взаимодействия при обоюдной заинтересованности и ответственности субъектов труда.

2. Обучение работника профессии в условиях микропредприятия можно представить как образовательный проект, в основе которого лежит учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда. В данной работе предложен пошаговый алгоритм проектировочной деятельности руководителя микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы по разработке и внедрению образовательного проекта,

определению организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников.

3. Для формирования представления о возможных путях решения проблемы учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия проведен анализ исторически сложившихся моделей профессионального обучения в условиях материального производства. Отечественный опыт учебно-профессиональных отношений имеет историю, уходящую своими корнями в догосударственный и раннегосударственный периоды развития общества. Патриархальные отношения мастера и ученика при домашнем (бытовом) обучении сменились отношениями полной зависимости ученика от мастера при ремесленном ученичестве. Эксплуатация труда учеников, их низкая профессиональная подготовка, неграмотность, консерватизм применяемых способов обучения, физические наказания – эти и другие негативные факторы в большей части были преодолены в рамках учебно-профессиональных отношений между наставником и учеником на социалистическом предприятии.

4. Во второй половине XX в. в педагогике выделилась как самостоятельная отрасль производственная педагогика, изучающая закономерности обучения работающих. Распад государства, изменение экономических условий и законодательства в 90-е гг. XX в. привели к тому, что ранее продуктивная модель учебно-производственных отношений «наставник – ученик» стала менее востребованной, накопленные теоретические знания в области наставничества оказались неэффективно реализуемыми в образовательной практике. На современном этапе заметен интерес к институту наставничества, в деловой литературе появились синонимы, уточняющие смысловую нагрузку понятия «наставничество».

5. Анализ потребности работодателей к подготовке работников в режиме внутрипроизводственного обучения и возможностей удовлетворения этой потребности позволил констатировать, что руководители микропредприятий спортивно-оздоровительной сферы находятся в поиске профессионального подхода к организации обучения как составной части общей системы управления предприятием.

Потребности рынка труда в условиях развивающейся экономики малого предпринимательства обострили проблемы организации учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприя-

тия, выбора и конкретизации организационно-педагогических условий, способствующих повышению эффективности и качества учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда в условиях микропредприятия. Исторически сложившиеся модели учебно-профессиональных отношений опытного и малоопытного работников «мастер – ученик» и «наставник – ученик» на современном этапе развития общества реализуются неэффективно, так как при изменении социально-экономических условий утрачены связи внутри моделей. Возникновение педагогической ситуации обучения потенциального работника опытным профессионалом при использовании внутренних ресурсов микропредприятия требует осмысления существующих подходов к профессиональному обучению.

Глава 2. РАЗРАБОТКА ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УСЛОВИЙ УЧЕБНО-ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ РАБОТНИКОВ МИКРОПРЕДПРИЯТИЯ

Теоретическое осмысление проблемы исследования подтверждает предположение о том, что с изменением социально-экономических факторов меняются условия, в которых осуществляются учебно-профессиональные отношения опытного профессионала и неопытного работника, а при изменении условий меняется и качество таких отношений. Поэтому для эффективной реализации учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия необходимо выявление и уточнение организационно-педагогических условий данного взаимодействия.

Среди огромного многообразия взаимодействий, происходящих между компонентами любой системы, выделяются причинно-следственные связи между ее составными элементами, обеспечивающие непрерывность развития системы. Функционирование специально образованной системы требует создания конкретных условий, способствующих эффективному достижению результата. Отсюда следует, что выделение условий, их обоснование, опытно-поисковая проверка, создание в практической деятельности являются той базой, без которой невозможно реализовать модель учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия.

Под *моделью учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия* мы будем понимать целостный непрофессиональный педагогический процесс, совокупность принципов которого направлена на удовлетворение потребности в профессиональном обучении субъектов труда в условиях микропредприятия.

Разрабатываемая модель рассматривается нами с позиции системного подхода как совокупность закономерных, функционально связанных компонентов, составляющих определенную целостную систему. Таким образом, целостность модели обеспечивается единством структурных и функциональных компонентов.

Выделенные условия функционирования модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятий требуют опытно-поисковой проверки и осмысления полученных результатов.

2.1. Разработка и обоснование модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

Необходимая квалификация работника не может быть гарантирована его базовым образованием и опытом предыдущей профессиональной деятельности. Изменение условий производства требует соответствующего изменения профессиональных компетенций работника, поэтому предприятия, имеющие программы непрерывного образования, совершенствующие методы учебно-профессионального процесса, находятся в более выгодной позиции в сложных экономических условиях. Для микропредприятия повышение отдачи от уже работающих сотрудников на основе непрерывного обучения является значительно более экономичным и эффективным, чем привлечение новых работников.

При необходимости включения потенциального работника в производственный процесс, несмотря на отсутствие или недостаточную сформированность у него требуемых профессиональных компетенций, руководитель микропредприятия и потенциальный работник определяют форму преодоления возникшей трудности. Как отмечалось выше, это может быть использование как внешних ресурсов (профессиональное обучение по программе в организациях, осуществляющих образовательную деятельность), так и внутренних ресурсов (профессиональное обучение на рабочем месте в условиях микропредприятия).

Осуществление внутри микропредприятия процесса передачи опыта можно представить как структурно-функциональную модель учебно-профессионального взаимодействия работников. Благодаря построенной системе работник в короткие сроки приобретает профессионализм, получает адекватную поддержку на этапе обучения и развития. Профессионал, передающий опыт, получает иную роль на предприятии, так как его деятельность наполняется новым содержанием и по-иному осознается самим обучающим. Обучающий из просто хорошего специалиста становится человеком, который передает опыт применения эффективных технологий, создает условия для его внедрения и помогает новым работникам овладеть профессиональными компетенциями.

Основными принципами организации процесса учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия являются:

1. *Самоорганизация субъектов.* Субъекты учебно-профессионального взаимодействия самостоятельно принимают решение об осуще-

ствлении учебной деятельности в условиях производительного труда и несут за это ответственность перед собой и коллективом. Соблюдение этого принципа ведет к тому, что организация учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда не требует внешних организующих воздействий.

2. *Мотивированность на успех.* Планируя деятельность и приступая к ее выполнению, человек в большей части случаев рассчитывает на успешное завершение дела. Но при длительном осуществлении рутинных, однообразных или непосильных действий (как в случае ремесленного ученичества) работник не только не думает об успехе, но и стремится при любой возможности уклониться от выполнения трудовых обязательств. Учебно-профессиональное взаимодействие работников нацелено на получение конкретного результата в ограниченные сроки, субъекты взаимодействия имеют конкретную цель и прилагают усилия к ее достижению.

3. *Непрерывность и планомерность учебно-профессионального взаимодействия.* Данным принципом исключается спонтанность и хаотичность обучения. Непрерывность взаимодействий в течение всего периода, определенного планом, способствует достижению результата.

4. *Комплексность процесса.* Все компоненты процесса взаимодействия связаны между собой, образуют комплексную систему, представленную в структурной модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия.

5. *Партнерские отношения в процессе профессиональных коммуникаций.* Партнерские отношения в процессе учебных и профессиональных коммуникаций предполагают уважительное содействие, сотрудничество, кооперацию ради достижения целей, значимых для всех участников взаимодействия. Партнерские отношения не исключают возможности возникновения конфликтных ситуаций при решении производственных вопросов, но такие конфликты не деструктивны, они позволяют сохранить уважение субъектов взаимодействия.

Принципы, на основе которых строится модель, являются фундаментом процесса учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия. При моделировании данного процесса определены этапы: диагностический, проектный, деятельно-продуктивный, результативный (рис. 5).

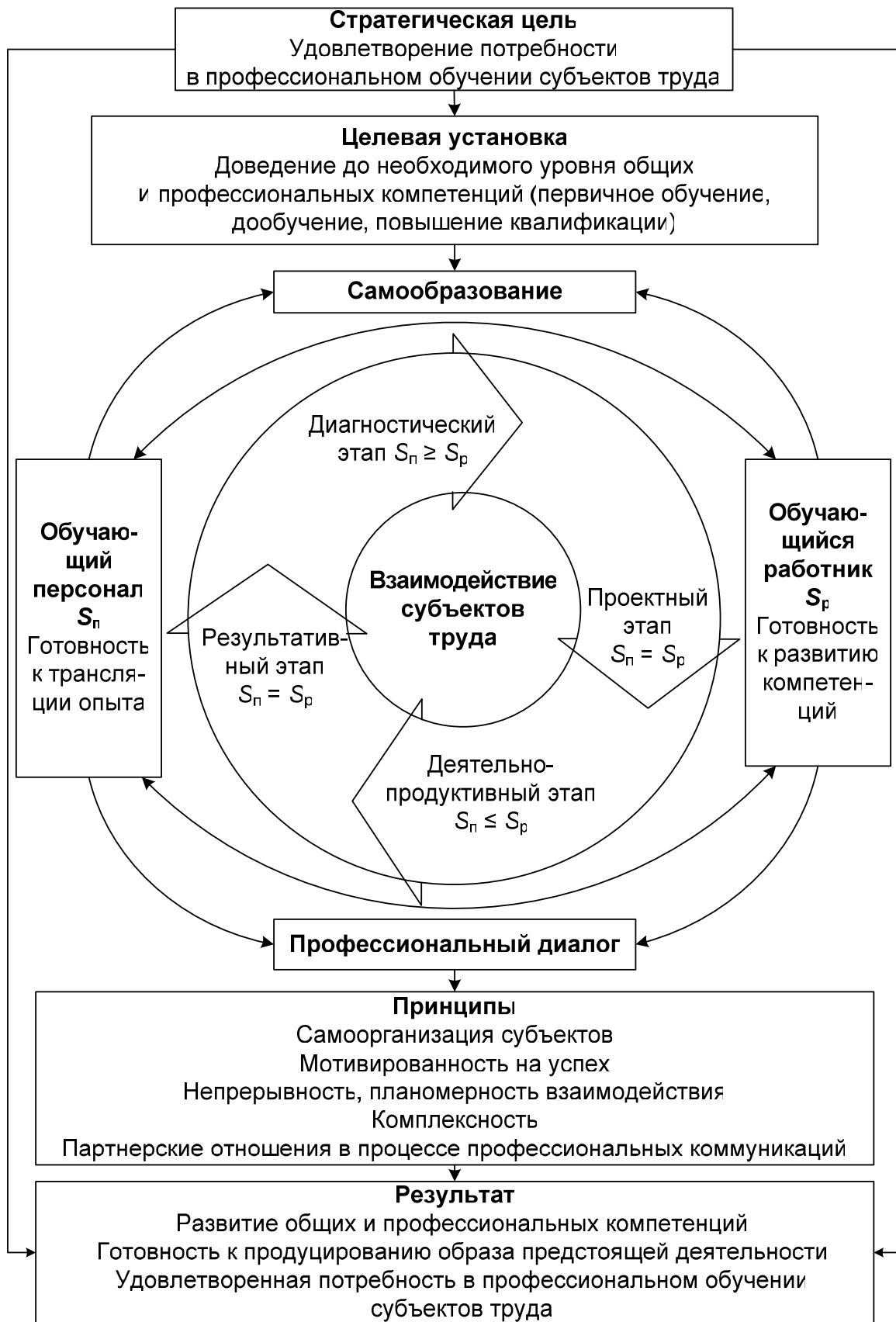


Рис. 5. Модель учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

Стратегической целью учебно-профессионального взаимодействия работников является удовлетворение потребности субъектов труда в профессиональном обучении в условиях микропредприятия. Конкретизация цели выражена в необходимости доведения до определенного уровня общих и профессиональных компетенций при первичном обучении, дообучении, повышении квалификации в процессе учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда.

Во взаимодействии участвуют как минимум два субъекта: S_n – обучающий субъект (работник-профессионал) и S_p – обучающийся субъект (работник в процессе обучения). Говоря об обучающем, мы предполагаем, но не диагностируем, что данный субъект имеет определенный профессиональный опыт и опыт работы на конкретном предприятии. Кроме наличия профессиональных знаний и умений важны желание и умение обучать, готовность к передаче знаний. Также обучающий должен обладать определенными нравственными характеристиками, в противном случае возможны использование учебно-профессионального процесса для самоутверждения за счет более слабого в профессиональном плане работника, возникновение конфликтных ситуаций. Процесс обучения не должен стать дополнительным источником профессиональных и личностных конфликтов, так как взаимодействие субъектов носит добровольный и мотивированный на успех характер.

Обучающийся субъект обладает персональным уровнем развития компетенций, который диагностируется на первом этапе сопровождения. Работодателю принципиально важно определить, каков уровень развития компетенций у субъекта сопровождения, так как обучение работника – это рискованные инвестиции, особенно в сфере малого производства. Отсюда следует высокая значимость диагностического этапа сопровождения. В соответствии с потребностями работодателя можно выделить три основных критерия, поддающихся диагностике: мотивационный, деятельный, поведенческий.

Мотивационный критерий можно описать как наличие интереса к специальности, выраженных мотивов и потребности в реализации знаний в профессиональной деятельности, определенности в плане профессиональном будущем. Диагностируются степень потребности в реализации знаний в профессиональной деятельности, уровень удовлетворенности процессом освоения профессиональных умений. Основные инструменты диагностики – наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование.

Деятельный критерий определяет наличие (сформированность) профессиональных умений, навыков; развитие профессионально значимых качеств личности; степень обучаемости и легкость освоения нового материала; работоспособность; продуктивность, скорость и точность работы. Диагностический инструментарий – наблюдение; оценка производительности труда, брака в работе, скорости выполнения заданий, увеличения числа новых клиентов, повышения объема продаж; тесты на проверку знаний, оценка выполнения конкретных заданий.

И третий критерий – *поведенческий*, определяющий включенность в процесс учебно-профессионального взаимодействия, способность к сотрудничеству, особенности самооценки и уровень самопознания; требовательность к себе, уровень притязаний; направленность на развитие своей личности; моральную нормативность, трудолюбие, общую зрелость личности, исполнительскую культуру работника. Диагностика осуществляется методами определения самооценки, анкетирования, наблюдения.

При необходимости могут быть выделены дополнительные критерии, специфичные для определенного вида деятельности. Однако не следует перегружать диагностический этап, на этом этапе важно определить реальный уровень развития необходимых профессиональных компетенций для дальнейшего выстраивания образовательного проекта.

На *диагностическом этапе* в профессионально-обучающем диалоге доминирует субъект, обучающий работника, так как именно он подготавливает необходимый диагностический инструментарий, проводит диагностику и определяет степень соответствия реального уровня развития компетенций работника требуемому уровню.

На *проектном этапе* конкретизируются задачи процесса учебно-профессионального взаимодействия: формирование умений и навыков, которых у работника нет, но которые ему необходимы; развитие имеющихся положительных умений и качеств; устранение недостатков и ограничений, снижающих эффективность деятельности и мешающих профессиональному росту. На этом же этапе определяются содержание, методы и средства обучения. Обучение заключается в развитии компетенций работника, выполняющего профессиональные функции в условиях данной организации. Поэтому важно строить программу развития компетенций специалиста, а не его личности. На данном этапе в профессионально-обучающем диалоге субъекты участвуют в равной степени, так как обучающий субъект учебно-профессио-

нального взаимодействия и обучающийся субъект совместно конкретизируют программу профессионального обучения.

Деятельно-продуктивный этап включает в себя профессиональную деятельность субъектов взаимодействия и предполагает расширение профессиональных возможностей сопровождаемого работника при поддержке и помощи сопровождающего. Так как процесс обучения проходит без отрыва от производства, субъекты труда в течение рабочего дня выполняют свои профессиональные задания и в естественных производственных условиях осуществляют учебно-профессиональное взаимодействие по разработанной на предыдущем этапе программе. Основными его принципами являются рекомендательный характер советов обучающего, приоритет интересов обучающегося, непрерывность учебно-профессионального взаимодействия, комплексность процесса обучения. Этот этап предполагает активную деятельность обучающегося, преобладание его роли в профессиональном диалоге.

Результативный этап позволяет оценить эффективность процесса учебно-профессионального взаимодействия. Оптимальный результат – степень освоения профессиональной деятельности на уровне, значительно превышающем первоначальный. Говорить о полном освоении профессии некорректно, так как для выработки навыков и приобретения субъективного опыта необходимо время, значительно превышающее отведенное на учебно-профессиональную деятельность. Следствием достижения результата можно считать удовлетворение потребности работодателя в работнике, способном выполнять функциональные обязанности в соответствии с квалификационными требованиями, обладающем необходимым уровнем профессиональных компетенций. Другими словами, для предпринимателя на первый план выходят не потребности субъектов обучения, хотя это тоже значимо, а именно потребности работодателя, так как от результатов процесса обучения напрямую зависит производительность, а значит, и прибыль, получаемая работодателем. В этом моменте модель взаимодействия напоминает модель отношений «мастер – ученик»: мастер также заинтересован в собственной выгоде больше, чем в результативности обучения для ученика. Предпринимателю не следует забывать, что человеческие ресурсы – это самое ценное, что есть на его предприятии. Иначе предложенная модель работать не будет.

Результативность с точки зрения обучающегося работника оценивается как достижение целей персонального профессионального

проектирования образа будущего. Результативность деятельности обучающего выражается в удовлетворенности процессом обучения, профессиональном развитии, расширении компетенций.

В идеальной модели результат положителен для всех участников учебно-профессионального взаимодействия, однако в реальной деятельности результат не всегда достигается в отведенное время. В случае его недостижения возможно движение по спирали к проектному и деятельно-продуктивному этапам до достижения необходимого результата.

Если сравнивать степень участия субъектов в профессионально-обучающем диалоге на этом этапе, то можно говорить о доминировании обучающегося субъекта или о равной степени участия. На первом, диагностическом, этапе процесс организовывал обучающий, его роль преобладала. На результативном этапе мотивация учебной деятельности у обучающегося работника, возможно, выше, чем у обучающего. Результативный этап характеризуется тем, что обучающийся субъект при положительном результате обучающей деятельности готов к самоанализу и самооценке своих профессиональных достижений, следовательно, степень его участия в профессиональном диалоге значительно возрастает.

Процессуально взаимодействие организуется как выстраивание профессионального диалога для решения учебных и производственных задач и как постоянное самообразование субъектов взаимодействия.

Таким образом, разработанная структурно-функциональная модель учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия позволяет представить процесс профессионального обучения как системную деятельность субъектов труда по развитию профессиональных компетенций работника. Для эффективной реализации данной модели важно определить необходимые условия.

2.2. Условия реализации структурно-функциональной модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

Специфика реализации разработанной модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия определена, с одной стороны, спецификой самого микропредприятия, с другой стороны, особенностями неформальной педагогической деятельности субъектов обучения, т. е. обучения вне образовательной организации.

Можно отметить следующие основные факторы изменения учебно-профессиональных отношений работников:

- на современном микропредприятии спортивно-оздоровительной сферы существует педагогическая ситуация обучения опытным профессионалом неопытного работника;
- с изменением социально-экономических условий меняются и учебно-производственные отношения на предприятии;
- руководитель микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы имеет возможность выбора кадров из предложений на рынке труда; при отсутствии этой возможности (дефицит кадров) он готов возложить на себя обучение работника в условиях микропредприятия;
- потенциальный работник имеет возможность выбора способа получения профессии из предлагаемых рынком образовательных услуг; при невозможности использовать предложения рынка образовательных услуг (материальные, социальные и иные причины) он готов к получению профессии в условиях микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы;
- законодательно за человеком закреплено право профессионального обучения в условиях производства и путем самообразования;
- педагогической наукой разработаны принципы и подходы к образованию взрослых, что особо значимо в ситуации, когда обучающийся не относится к молодому поколению, имеет предшествующий опыт профессиональной деятельности в иной сфере;
- возможности профессионального самообразования расширены за счет интернет-ресурсов;
- учебно-профессиональные отношения обучающего и обучаемого в условиях микропредприятия формально не регламентируются, не регулируются вышестоящими организациями.

Источником возникновения, существования и развития учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда являются сознательно созданные *условия*, от которых зависят возможность функционирования модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия и эффективность ее реализации.

Ю. К. Бабанский утверждает, что любая система может успешно функционировать и развиваться при соблюдении определенных условий [7]. Понятие «условие» означает обстоятельство, от которого зависит что-либо, или обстановку, в которой что-либо осуществляется. Условие как философская категория выражает отношение предмета к окружающим его явлениям, без которых предмет существовать не

может, условие определяется как внешнее по отношению к обусловленному предмету. Если предметом выступает педагогическая технология или педагогическая модель, то необходимыми для ее существования и развития условиями будут педагогические условия.

Понятие «педагогические условия» в научно-педагогической литературе и педагогических исследованиях имеет несколько близких трактовок, отличающихся уточнениями относительно обусловленного предмета, исследуемого в конкретных случаях. А. Я. Найн под педагогическими условиями понимает совокупность объективных возможностей содержания, форм, методов и материально-пространственной среды, направленных на решение педагогических задач [122]. А. А. Андреев рассматривает педагогические условия как целенаправленный отбор, консультирование и применение элементов содержания, методов обучения и воспитания для дидактических целей [2].

Под условиями реализации модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия нами понимается оптимальное сочетание сознательно созданных обстоятельств, необходимых для достижения положительного образовательного эффекта в процессе профессионального обучения работников микропредприятия (рис. 6).



Рис. 6. Комплекс условий реализации модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

Основанием для определения конкретных условий реализации структурно-функциональной модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия является необходимость достижения определенного уровня развития профессиональных компетенций работника в процессе обучения, дообучения, повышения квалификации в ограниченные сроки при наиболее эффективном использовании внутренних ресурсов микропредприятия. Создание учитывающих особенности среды микропредприятия условий способствует развитию и достижению цели при реализации модели учебно-профессионального взаимодействия работников.

В качестве *первого условия* определено следующее: профессиональное обучение в условиях микропредприятия организуется как субъект-субъектное взаимодействие потенциального работника с более опытным профессионалом.

Учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда в разработанной модели представлено в виде схемы взаимодействия субъекта обучающего и субъекта обучающегося $S \leftrightarrow S$, где каждая из взаимодействующих сторон (S – активный в учебно-профессиональных отношениях субъект) реализует свою субъектную активность.

Исторически сложившиеся модели «мастер – ученик», «наставник – ученик» (см. рис. 1–4), представленные как субъект-объектные учебно-профессиональные отношения $S \rightarrow O$ (S – активный субъект, инициирующий обучение, передающий знание, формирующий умения, контролирующий и оценивающий их; O – объект учебного воздействия), в современных экономических условиях являются менее эффективными, так как работник в позиции объекта обучения пассивен, не несет ответственности за результат обучения. Именно пассивность ученика как объекта воздействия создает условия для его уклонения от ответственности за результат обучения.

Познающий и действующий человек по сути является субъектом (от лат. *subjectus* – лежащий в основе), с философской точки зрения он противопоставлен объекту (внешнему миру), который он познает и на который воздействует в практической деятельности [63]. Обучающийся работник, как и обучающий его профессионал, являются индивидами, обладающими сознанием и волей, т. е. субъектами, преобразующими объективную действительность. Субъект-субъектное взаимодействие предполагает инициативность работника в получении

профессиональных знаний, в выработке профессиональных навыков, расширении компетенций.

Технология развития субъект-субъектных взаимодействий включает в себя несколько этапов. Первый этап – осознание собственной субъектности, т. е. субъект учебно-профессионального взаимодействия принимает на себя ответственность за поставленные цели, решаемые задачи, определяет пути достижения цели и предвидит желаемый результат, инициирует процесс обучения, контролирует и оценивает осваиваемые умения. На данном этапе принять субъектную позицию наиболее сложно обучающимся работникам, которые имеют витагенный опыт объекта учебного воздействия в рамках традиционной образовательной парадигмы.

Второй этап развития субъект-субъектных отношений в процессе учебно-профессионального взаимодействия – принятие субъектности другого: выстраивание профессионального диалога на равных позициях, при взаимном уважении мнения, опыта и знаний друг друга; понимание взаимной ответственности за результат учебно-профессионального взаимодействия. На этом этапе возможны сложности у обучающего субъекта (профессионала), предпочитающего доминировать в учебно-профессиональных отношениях и готового нести всю ответственность за обучение менее опытного работника. Эти сложности связаны с принятием субъектности обучающегося, его инициативности и самостоятельности в процессе обучения. Отсюда вытекают сложности в выстраивании партнерских взаимоотношений с равной долей ответственности за результат.

Основным этапом развития субъект-субъектных отношений в ходе учебно-профессионального взаимодействия можно считать этап сотворчества, на котором осуществляется переход к отношениям на основе принятия субъектами друг друга как ценностей при эмоционально-комфортном общении в процессе совместной учебно-профессиональной деятельности.

Учебно-профессиональное взаимодействие характеризуется инициативностью, осознанностью, ответственностью, целенаправленностью взаимных действий обеих сторон – обучающего и обучающегося, выступающих в позиции субъектов. Их согласованные действия приводят к достижению планируемого результата.

Вторым условием выступает добровольное участие субъектов труда в учебно-профессиональном взаимодействии. «Добровольный» означает совершаемый или действующий по собственному желанию, без

принуждения. Учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда не имеет внешней формальной регламентации, участие субъектов обусловлено необходимостью решения конкретных производственных задач. Директивными мерами назначить обучающего и обучающегося невозможно, нужна внутренняя и внешняя мотивация к обучению. Субъекты учебно-профессионального взаимодействия добровольно принимают на себя дополнительные обязательства по обучению.

Готовность обучающегося учиться определяется его потребностью в изучении чего-либо для решения конкретных жизненных проблем, поэтому обучающийся играет ведущую роль в формировании мотивации и определении целей обучения. Задача обучающего состоит в том, чтобы создать обучающемуся благоприятные условия для обучения, снабдить его необходимыми методами и критериями, которые помогли бы ему выяснить свои потребности в обучении.

В модели «мастер – ученик» данное условие отсутствовало: ученика определяли к мастеру на весь срок обучения, не интересуясь желанием ученика; мастер также не мог изгнать ученика до окончания срока договора, даже если тот не удовлетворял его требованиям. Отсутствие данного условия могло привести отношения в рамках модели «мастер – ученик» к крайней форме – рабской зависимости ученика.

Модель «наставник – ученик» функционировала в более свободных условиях: добровольность не декларировалась, но предполагалась в части самостоятельного решения учеником вопроса о выборе профессии, о прекращении обучения в особых случаях; для наставника обучение являлось дополнительной обязанностью, но воспринималось как социально значимая деятельность на благо коллектива и общества, а не как принуждение.

Для успешного функционирования модели учебно-профессионального взаимодействия условие добровольности имеет большое значение. Руководитель микропредприятия сам принимает решение о возможности обучения работника в процессе выполнения им трудовых обязанностей. Обучающийся субъект также самостоятельно выбирает именно этот способ получения профессиональных умений и знаний. Возможно, этому выбору способствует сложная экономическая ситуация в жизни обучающегося, но окончательное решение принимает именно он, без внешних директив, добровольно. Однако добровольность вступления в ситуацию обучения не означает хаотичности и необязательности при выполнении учебных и профессиональных задач.

В качестве *третьего условия* эффективной реализации модели учебно-профессионального взаимодействия определены доминирование интересов обучающегося, а также направляющая и поддерживающая функция обучающего, основанная на принципах и положениях андрагогики.

Данное условие в отношениях «мастер – ученик» не соблюдалось, основной заинтересованной стороной являлся мастер, что проявлялось даже в спорных вопросах, которые всегда решались в пользу мастера. В отношениях «наставник – ученик» интересы ученика учитывались ради овладения им профессией: наставник прилагал усилия к воспитанию и обучению своего подопечного.

В учебно-профессиональном взаимодействии приоритетность интересов обучающегося проявляется в том, что обучающий оказывает помощь и поддержку обучающемуся тогда, когда это последнему необходимо. Инициатива в обучении исходит от обучающегося, именно он в первую очередь заинтересован в результативности обучения.

В учебно-профессиональное взаимодействие вступают субъекты, достигшие взрослости в физическом, юридическом, социальном и психологическом планах. Взрослый человек осознает свою самостоятельность, несет ответственность за сделанный выбор и принятое решение. Взрослому обучающемуся необходимо понять, почему ему надо что-то учить, прежде чем он приступит к процессу обучения. У взрослого обучающегося высоко ожидание того, что к нему будут относиться как к самостоятельной личности, готовой отвечать за свою жизнь [27]. Взрослый обучающийся вступает в учебно-профессиональное взаимодействие с собственным жизненным и профессиональным опытом, он готов преобразовывать этот опыт, если понимает необходимость такого преобразования, у него высока готовность освоить то, что необходимо знать и уметь для преодоления реальных жизненных ситуаций [139]. При наличии внешних мотивов к обучению у взрослого обучающегося силен внутренний мотив улучшения качества жизни, получения удовлетворения от работы, повышения самооценки.

Позиции субъектов учебно-профессионального взаимодействия значительно отличаются от привычных отношений «учитель – ученик». Более опытный в профессиональном плане субъект труда делится своими знаниями при условии, что обучающийся не только готов получать знания в виде инструкций и образцов, но и заинтересован в процессе обучения, использует свой предшествующий опыт и знания.

Четвертое условие – направленность субъектов взаимодействия на построение профессионального диалога, готовность к самообразованию и саморазвитию.

Умение выстраивать профессиональные коммуникации является необходимым условием учебно-профессионального взаимодействия. Организация учебно-профессионального взаимодействия в форме профессионального диалога, в нашем понимании, – это продуктивное установление и развитие профессиональных контактов, нацеленных на результативный обмен информацией и выработку единой стратегии взаимодействия, на восприятие и понимание профессионально значимой информации субъектами учебно-профессионального взаимодействия.

Профессиональный диалог по своей стилистической окраске близок к разговорному стилю общения по непосредственности и персональности общения [144]. Однако это не разговорная речь, так как в профессиональном диалоге проявляется забота о форме выражения мысли, о профессиональной точности речи. Вступая в профессиональный диалог, субъекты как носители профессионального опыта преследуют конкретные цели, т. е. профессиональный диалог – это целенаправленное действие субъектов общения. Целями профессионального диалога выступают:

- обмен информацией в производственной ситуации;
- достижение согласия (понимания);
- актуализация профессиональной идентичности.

Профессиональный диалог выстраивается как процесс развития контактов между субъектами взаимодействия, мотивированными совместной трудовой и учебной деятельностью. Субъекты учебно-профессионального взаимодействия наделены сознанием, опытом, у них сформировано отношение к партнеру по профессиональному диалогу, они обладают единым тезаурусом и соблюдают принятые в данном профессиональном сообществе нормы общения. Предикат «профессиональный» применительно к диалогу подчеркивает его значимость в контексте профессиональной деятельности и профессионального опыта субъектов взаимодействия.

Учебный процесс не ограничивается рамками рабочего времени, субъекты прилагают усилия к самостоятельному получению знаний. Это актуально и для обучающегося, и для обучающего. Обучающий субъект чаще не имеет специального педагогического образования, организация

процесса обучения может вызывать у него определенные трудности, которые преодолеваются путем самообразования. Самообразование – образование, получаемое самостоятельно, вне стен учебной организации, без помощи обучающего. Это неформальная индивидуальная форма учебной деятельности [47]. Самостоятельно организуемая субъектом деятельность учения, удовлетворяющая его потребности в познании и личностном росте, становится необходимой составляющей саморазвития. Готовность к самообразованию и саморазвитию в учебно-профессиональном взаимодействии проявляется в виде самообучения.

Самообучение в контексте учебно-профессионального взаимодействия – это самостоятельное получение и освоение конкретной профессионально значимой информации, овладение практическими умениями и навыками без обучающего при использовании разнообразных источников информации. Самостоятельная деятельность субъектов взаимодействия в процессе поиска необходимой информации, ее переработки, принятия и освоения может переходить в профессиональный диалог по обмену полученной информацией, уточнению понятий, приемов деятельности, разбору сложных профессиональных вопросов.

Профессиональное самообразование оказывает положительный эффект на субъектов, вступивших в процесс учебно-профессионального взаимодействия. Повышая квалификацию и приобретая новые навыки и знания, они становятся конкурентоспособными на рынке труда и получают дополнительные возможности для профессионального роста. Это особенно важно в современных условиях быстрого устаревания профессиональных знаний. Профессиональное самообучение способствует общему интеллектуальному саморазвитию человека, расширяет его эрудицию и круг общения, укрепляет уверенность в себе.

Пятым условием реализации модели является проектирование учебно-профессионального взаимодействия, наполнение диагностического, проектного, деятельно-продуктивного и результативного этапов, учитывающих особенности профиля конкретного микропредприятия.

Взаимосвязанные компоненты структуры деятельности позволяют представить весь процесс учебно-профессионального взаимодействия в целом и конкретизировать детали. Пошаговая последовательность этапов дает возможность уточнить их содержание и специфику.

Реализация модели учебно-профессионального взаимодействия работников в условиях производства начинается с определения потреб-

ности в обучении, т. е. с выявления несоответствия между требуемыми микропредприятием и существующими компетенциями работников. Потребности в организации обучения, как было установлено на предыдущем этапе исследования, могут возникнуть в связи с необходимостью обучения новых работников, дообучения работников в период адаптации к изменениям производства, роста производительности труда и качества продукции, повышения степени удовлетворенности работников, снижения текучести кадров. В отдельных случаях потребность в обучении возникает внезапно, однако более эффективно можно организовать эту работу, когда потребность в обучении планируется заранее.

Алгоритм проектировочной деятельности руководителя микропредприятия по реализации учебно-профессиональных взаимодействий субъектов труда, предложенный в исследовании, предполагает на этапе, предшествующем собственно обучению работников и реализации модели учебно-профессионального взаимодействия, проведение ревизии внутренних ресурсов предприятия для более полного учета организационных условий, влияющих на процесс обучения, и требований руководителя. С этой целью следует ответить на ряд вопросов:

- Готово ли микропредприятие инвестировать средства в обучение работников либо работодатель предпочитает нанимать работников, уже обладающих необходимым уровнем квалификации?

- Как работодатель будет мотивировать работников к учебно-профессиональному взаимодействию?

- Будет ли обучение связано с перспективой служебного роста и повышения зарплаты субъектов учебно-профессионального взаимодействия?

- Имеются ли в распоряжении микропредприятия готовые апробированные программы обучения либо их следует разрабатывать своими силами или заказывать на рынке образовательных услуг?

- Имеются ли на микропредприятии дидактические ресурсы, необходимые для обучения?

- В какое время будет осуществляться учебно-профессиональное взаимодействие и каково оно будет по продолжительности?

- Какова предполагаемая выгода микропредприятия от учебно-профессионального взаимодействия работников?

- Каковы предполагаемые риски работодателя, реализующего на микропредприятии модель учебно-профессионального взаимодействия работников?

Результатом подготовительного этапа реализации модели учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда является принятие решения о необходимости и целесообразности включения опытного профессионала и потенциального работника в учебно-профессиональное взаимодействие для удовлетворения потребности микропредприятия в работниках соответствующей квалификации в будущих периодах. На основании анализа потребностей и ресурсов предприятия формируется бюджет, определяются цели учебно-профессионального взаимодействия, а также критерии оценки его эффективности.

Следующим шагом в алгоритме деятельности руководителя микропредприятия является целеполагание. На основе определения потребности в реализации модели учебно-профессионального взаимодействия появляется возможность установления конкретных целей обучения работников микропредприятия.

В ходе исследования определены основные цели, наиболее значимые для руководителя и работника микропредприятия:

1) совершенствование результатов работы, сведение к минимуму потери клиентов;

2) приобретение новых знаний (например, в связи с приобретением нового оборудования, освоением новых технологий); развитие профессиональных компетенций при освоении нового вида трудовой деятельности;

3) совершенствование форм поведения, повышение степени удовлетворенности работой, изменение отношения к компании.

Всестороннее обоснование целей обучения поможет впоследствии правильно оценить эффективность реализации модели учебно-профессионального взаимодействия.

Целевую установку доведения до необходимого уровня сформированности общих и профессиональных компетенций работников можно реализовать посредством:

- первичного обучения работников;
- дообучения работников;
- повышения квалификации работников.

Под *первичным обучением* работников нами понимается первоначальное профессиональное обучение лиц, принятых на микропредприятие и ранее не имевших профессии. Работник в реальных производственных условиях приобретает профессиональные знания, уме-

ния, навыки, развивает общие и профессиональные компетенции, направленные на выполнение определенных производственных задач. Первичное обучение можно считать законченным, если уровень сформированности компетенций достаточен для осуществления конкретной деятельности. При необходимости работник может подтвердить полученную квалификацию, пройдя испытания в организациях, оказывающих образовательные услуги.

Необходимость *дообучения* возникает, если работники, имеющие профессию, не в состоянии в полном объеме выполнять квалификационные требования до тех пор, пока не приобретут нужные для работы знания и навыки.

Понятие «дообучение» как педагогический термин в науке не закреплено, но достаточно широко используется в практике предоставления образовательных услуг. Так, автошколы предлагают курсы дообучения для водителей с небольшим стажем или большим перерывом в вождении транспортного средства, работодатели публикуют объявления о вакансиях с предложением дообучения в учебных центрах корпораций. Этимологически слово «дообучение» восходит к слиянию слова «обучение» и слова «дополнение» в виде приставки до-. Следовательно, слово «дообучение» синонимично слову «обучение» [189], семантически отличается от доминанты значением «дополнение обучения». В. И. Петлин в исследовании по проблеме, связанной с поиском эффективных организационно-педагогических условий подготовки персонала для предприятий ядерно-технической отрасли, определяет дообучение как систему дополнительного обучения поступающего на предприятие работника в соответствии с требованиями его функционала [149]. В исследованиях в области образования взрослых можно встретить близкие к термину «дообучение» термины «доподготовка», «доучивание» (А. М. Новиков, П. И. Юнацкевич) [125, 205]. П. И. Юнацкевич дает следующее определение: доподготовка – процесс образования взрослых, осуществляемый перед выполнением новых социально-экономических задач, направленный на обновление знаний, умений и навыков в соответствии со спецификой профессиональной деятельности в условиях изменившейся социально-экономической обстановки, ориентированный на получение социально значимого результата труда взрослых [205, с. 6].

В нашем исследовании мы остановились на следующем понимании термина «дообучение»: это процесс получения новой, необходимой для профессиональной деятельности информации, освоения новых умений и корректирования уже имеющихся профессиональных знаний и умений на основе полученной профессиональной информации.

Повышение квалификации направлено на последовательное совершенствование профессиональных знаний, умений и навыков, расширение профессиональных компетенций, рост профессионального мастерства. Необходимость повышения квалификации возникает при намечившемся снижении среднего разряда работника, отставании разряда работника от разряда работ, поэтому систематическому анализу должны подвергаться существующая и требуемая квалификационные структуры рабочих кадров. Причиной повышения квалификации работника могут быть изменения в технике и технологии выполнения работ, вследствие чего перед работником возникает задача их освоения. Другой причиной может быть рост доли бракованной по вине работника продукции, тогда основная задача работника заключается в совершенствовании профессиональных компетенций, повышении уровня профессионализма.

Выбор конкретных методов обучения определяется поставленными в программе обучения целями, характеристиками обучающихся и находящимися в распоряжении микропредприятия ресурсами.

Поскольку затраты на профессиональное обучение рассматриваются как капиталовложения в квалификацию работников, руководитель микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы ожидает от них отдачи в виде повышения эффективности деятельности (более полной реализации организационных целей) и соответствующим образом измеряет эффективность учебно-профессионального взаимодействия. Помимо интегральной оценки работодатель дает оценку эффективности обучения по степени достижения целей.

При проектировании обучения работников оценка его результативности сопряжена с определенными трудностями. Часть результатов не подлежит количественной оценке сразу после завершения обучения. Отдача от многих мероприятий будет получена в отдаленной перспективе. Вероятно, проявится она не в виде конкретного результата, а косвенно (например, через повышение качества принимаемых решений, развитие долговременного сотрудничества с партнерами и т. п.).

При реализации образовательного проекта обучения работников на предприятии одним из ключевых и, пожалуй, самым проблемным остается вопрос оценки эффективности программ обучения. Подход к оценке эффективности с точки зрения минимизации затрат является неполным. Специалисты отмечают также сложность оценки принимаемых в этой области решений на практике. Основные показатели результатов обучения работников и методы их оценки приведены в табл. 1. Результаты в основном должны совпадать с теми целями и задачами, которые были поставлены на первых этапах проектирования – формулирования проблемы и ожидаемых результатов.

Таблица 1

Основные показатели результатов обучения работников
и методы их оценки

| Показатели | Методы оценки |
|-------------------------------|---|
| Объективные показатели работы | Оценка показателей: производительности, брака в работе, скорости выполнения заказов, увеличения числа новых клиентов, повышения объема продаж |
| Приобретенные знания и навыки | Проведение тестов на проверку знаний, оценка выполнения конкретных заданий, скорости выполнения операций |
| Изменения в поведении | Оценка в письменной или устной форме (например, изменения в общении с заказчиками). Опросы коллег по работе, клиентов, анализ результатов самооценки. Наблюдение |
| Удовлетворенность обучающихся | Анализ результатов опроса прошедших обучение. Интервьюирование |
| Отношение к компании | Обобщение данных, характеризующих, как изменилось отношение работников к организации после обучения (появилось ли большее понимание проблем организации, увеличилась ли лояльность по отношению к предприятию). Косвенные формы оценки. Непосредственное наблюдение |

Особенность первой группы показателей – результатов работы – состоит в том, что они аккумулируют результаты действия многих факторов: технических нововведений, совершенствования организации труда и др.

В отличие от результатов определение затрат на обучение не представляет большой сложности. Сравнение затрат и поддающихся

оценке результатов позволяет оценить, какая часть затраченных ресурсов была возвращена предприятию, а какая – безрезультатно потрачена. При проведении оценки результативности проекта предполагается также использовать показатель упущенной выгоды. Этот показатель может быть рассмотрен двояко: упущенная выгода из-за того, что средства на обучение не были потрачены и положительный результат не был получен, и (или) упущенная выгода из-за того, что деньги на обучение были затрачены неэффективно (то, чему обучали, не было востребовано на производстве, методы обучения не способствовали реализации поставленных целей и задач).

Технологичность учебно-профессионального взаимодействия заключается в определении цели, постановке конкретных задач, предвидении планируемого результата и путей его достижения. Пошаговое проектирование позволяет избежать спонтанности в организации процесса обучения в условиях микропредприятия.

Шестое условие эффективной реализации модели определено как обеспечение безопасности учебно-профессиональной деятельности.

Обучение в процессе профессиональной деятельности выстраивается таким образом, чтобы не нарушались требования охраны труда, соблюдались условия трудового договора. Кроме того, ситуация обучения не должна провоцировать межличностные конфликты.

Взрослый человек, вступая в процесс учебно-профессионального взаимодействия, может испытывать чувство тревоги из-за нависшей угрозы потерять компетентность в глазах окружающих, что заставляет его воспринимать многие объективно безопасные обстоятельства (например, профессиональное дообучение) как содержащие угрозу, побуждая реагировать на них состоянием тревоги, интенсивность которой не соответствует реальной опасности. Необходимо, чтобы в процессе учебно-профессионального взаимодействия обучаемые находились в состоянии эмоционального комфорта.

Начиная обучаться новому навыку, работники строят относительно обучения определенные ожидания, связывая полученные знания со своим опытом, они сознательно приобретают новые навыки или улучшают старые, формируя более эффективные стратегии поведения. Если ожидания оправдываются, то на эмоциональном подъеме новые стратегии начинают активно использоваться в профессиональном и других контекстах. Иногда, в случае отсутствия постоянной

обучающей среды или возможностей использования полученных навыков, возникает процесс регрессии. Кажется, что новым способом результат достигается гораздо медленнее. Барьер преодоления – это критический период регресса, уровень сознательной некомпетентности, потому что в этот момент часто опускаются руки и вероятность сдать велика. Тогда работники возвращаются к старой стратегии, первоначальной компетенции, дающей хоть какой-то результат, не пытаюсь продвинуться дальше.

Кроме того, взрослые люди стремятся активно участвовать в обучении, привносят в обучающие ситуации собственный опыт и свои жизненные ценности, стараются соотнести обучающую ситуацию со своими целями и задачами. Взрослые осваивают новые знания и навыки с разной скоростью, поэтому при работе с ними требуется особое внимание уделять индивидуализации обучения, повышать самооценку и чувство собственного достоинства каждого человека.

В то же время многие взрослые люди действительно испытывают трудности с обучением. В большинстве случаев это связано с неготовностью к изменениям и с психологическими причинами: беспокойством о своем авторитете, боязнью выглядеть некомпетентным в глазах окружающих, несоответствием собственного образа «солидного человека» традиционно понимаемой роли ученика. Сегодня сложность обучения взрослых усугубляется еще и тем, что они испытали на себе воздействие старой педагогической парадигмы со всеми присущими ей недостатками, такими как догматический тип обучения, лекционная форма проведения занятий, отрыв обучения от жизни, ориентация на усвоение готовых знаний.

Взрослый обучающийся на начальной стадии обучения может испытывать чувства тревоги и тоски. Чувство тревоги – это ощущение нависшей угрозы. В основе его лежит страх кого-либо (или что-либо) потерять, другими словами, неудовлетворенные потребности сохранения. Чувство тоски отличается от чувства тревоги тем, что возникает из-за отсутствия удач, или, говоря иначе, по причине неудовлетворенных потребностей развития, в том числе развития знаний и способностей как средства для удовлетворения других потребностей. Потребности сохранения и развития в нашей жизни неразрывно связаны, поскольку развиваться и совершенствоваться может лишь то, что способно себя сохранить, а сохранить себя может лишь то, что

способно развиваться и совершенствоваться. Важно, что соотношение той и другой направленности у каждого человека свое.

Для определения уровня тревожности в момент начала обучения (реактивная тревожность) и уровня тревожности как устойчивой характеристики (личностная тревожность) была использована методика Ч. Д. Спилбергера, адаптированная Ю. Л. Ханиным [46]. Субъект исследования – работники, обучающиеся на предприятии спортивно-оздоровительной сферы (вновь принятые на работу, проходящие переобучение по программе опережающего обучения). Тестирование по методике Спилбергера – Ханина проводилось с применением двух бланков: один бланк использовался для измерения показателей ситуативной тревожности, второй – для измерения уровня личностной тревожности. Испытуемому необходимо было оценить свое самочувствие в данный момент. Предлагались, например, такие утверждения: «Я спокоен», «Мне ничто не угрожает», «Я расстроен» и т. д. В методике есть нормативы, указывающие на высокий, средний и низкий уровень тревожности. Очень высокая тревожность может быть связана с наличием невротического конфликта, эмоциональными срывами и психосоматическими заболеваниями. Низкая тревожность, наоборот, характеризует состояние как депрессивное, неактивное, с низким уровнем мотивации. Иногда очень низкая тревожность является результатом активного вытеснения личностью тревоги с целью показать себя в «лучшем свете».

Анализ результатов показал, что испытуемые склонны воспринимать ситуацию обучения как угрозу своей самооценке в профессиональной деятельности, особенно когда это касается оценки компетенции и престижа, и реагировать на нее выраженным состоянием тревожности. Очень высокая реактивная тревожность вызывает нарушения внимания, иногда нарушения тонкой координации, что отрицательно сказывается на получении новых знаний и освоении профессиональных умений.

Лицам с высокой тревожностью следует формировать чувство уверенности и успеха. Им необходимо смещать акцент с внешней требовательности, категоричности на содержательное осмысление деятельности и научиться разбивать большие задачи на более мелкие. Для людей с низким уровнем тревожности, наоборот, требуется пробуждение активности, подчеркивание мотивационных компонентов деятель-

ности, возбуждение заинтересованности, формирование чувства ответственности при решении тех или иных задач. В основе поведения человека находится рефлекс цели – стремление достигнуть намеченного результата. Для этого нужна постоянная собственная психологическая установка: не останавливаться на достигнутом, не бояться трудностей, оценивать полученные знания и умения с позиции достижения цели.

В профессиональном обучении задача обучающего – организовать учебный процесс так, чтобы обучающиеся становились соавторами процесса собственного обучения. Основой организации процесса обучения в связи с этим становится учебно-профессиональное взаимодействие, преследующее индивидуальные, конкретные и достижимые цели обучения каждого человека.

Седьмое условие реализации учебно-профессионального взаимодействия – представление конечного результата как достижения необходимого уровня развития компетенций, определение степени технологической, правовой и социально-коммуникативной готовности к выполнению производственных задач, к проектированию человеком своей жизни через включение в самостоятельную профессиональную деятельность.

Завершение программы обучения означает вхождение обучающегося субъекта в самостоятельную профессиональную деятельность, но не исключает дальнейшего профессионального саморазвития с возможностью профессионального взаимодействия с более опытным коллегой.

Результат деятельности обучающегося выражен в удовлетворенности процессом обучения, профессиональном развитии, расширении профессиональных компетенций. Когда человек методом проб и ошибок достигает первичной стабильности навыков, добиваясь успеха раз за разом, у него вырабатывается определенная стратегия, неизменно приводящая к результату в его профессиональной деятельности, и соответственно оттачивается его мастерство. Человек испытывает радость от успеха, потому что его ожидания сбылись, это влечет за собой быстрый профессиональный рост обучающегося.

Выявленные условия создаются в комплексе, отсутствие или искажение одного или нескольких из них снижает результативность процесса обучения вплоть до невозможности реализовать модель учебно-профессионального взаимодействия работников в полном объеме (табл. 2).

Таблица 2

Влияние условий реализации модели на результат учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

| Условие | Конструктивное проявление | Деструктивное проявление при искажении или отсутствии условия |
|---|--|---|
| 1 | 2 | 3 |
| Субъект-субъектное взаимодействие работников | Учет взаимных интересов субъектов; активное, ответственное участие субъектов в учебно-профессиональном взаимодействии | Субъект-объектное воздействие опытного профессионала на потенциального работника, пассивное участие обучающегося в процессе обучения |
| Добровольное, мотивированное на успех участие во взаимодействии | Внутренняя мотивация субъектов взаимодействия на учебно-профессиональную деятельность | Принудительное участие в учебно-профессиональном процессе, отсутствие мотивации на успешную учебную деятельность |
| Доминирование интересов обучающегося в учебно-профессиональном взаимодействии, основанном на принципах и положениях андрагогики | Оказание обучающим помощи и поддержки обучающемуся при возможных профессиональных затруднениях Обучение не ради обучения, удовлетворение потребности обучающегося в формировании профессиональных знаний и умений | Доминирование интересов обучающего; игнорирование интересов обучающегося, отношение к нему, как к неуспевающему школьнику |
| Профессиональный диалог, самообразование, саморазвитие | Конструктивный профессиональный диалог субъектов взаимодействия в учебной и производственной деятельности, самообучение, готовность к саморазвитию | Недостаточная направленность субъектов взаимодействия на построение профессионального диалога, отказ от самообразования, отсутствие стремления к саморазвитию |
| Проектирование учебно-профессионального взаимодействия | Пошаговая реализация проекта, отсутствие спонтанности во взаимодействии, четкое представление конечного результата и путей его достижения | Отсутствие проектирования учебно-профессионального процесса, хаотичная спонтанная деятельность в период обучения |

| 1 | 2 | 3 |
|--|--|---|
| Безопасность учебно-профессиональной деятельности | Обеспечение безопасности учебно-профессионального взаимодействия, психологического и эмоционального комфорта | Недостаточное обеспечение безопасности учебно-профессиональной деятельности, в том числе недостаточно комфортные психологические условия в ситуации обучения, возникновение конфликтных ситуаций, эмоционального напряжения |
| Представление конечного результата как достижения необходимого уровня развития компетенций | Достижение необходимого уровня развития профессиональных компетенций обучающимся субъектом Прирост общих и профессиональных компетенций у обучающегося субъекта | Недостижение конечного результата и, как следствие, неготовность обучающегося работника к выполнению производственных задач |

Условия учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия создаются сознательно и обеспечивают наиболее эффективное протекание этого процесса. При определении данного комплекса условий учтены потребности субъектов труда в профессиональном обучении в условиях современного микропредприятия и специфичность непрофессиональной педагогической ситуации взаимодействия работников в учебном (приобретение профессиональных компетенций) и профессиональном (производственном) взаимодействии.

Новизна выделенных педагогически управляемых условий учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда в процессе профессионального обучения в рамках производительного труда заключается в следующем:

- данные условия ранее не использовались для профессионального обучения работников в контексте микропредприятий спортивно-оздоровительной сферы;
- определенные в исследовании условия ранее не рассматривались как единый комплекс;
- в исследовании охарактеризованы особенности каждого условия.

Без реализации комплекса обозначенных условий модель учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия не сможет функционировать в полном объеме.

Разработанная модель и условия ее реализации являются необходимой базой для эффективного учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда на современном микропредприятии, что подтверждают результаты опытно-поисковой работы, представленные ниже.

2.3. Реализация педагогически управляемых условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

В полной мере преобразующий естественный эксперимент как специально организованная проверка организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников был проведен в условиях реальных микропредприятий, находящихся в стадии стабильного функционирования, территориально расположенных в городах Свердловской области. Под функционирующей организацией мы понимаем микропредприятие, имеющее стабильную организационную структуру и сформированный коллектив сотрудников. Отличительной чертой функционирования является готовность организации к реализации различных заказов без существенных перестроек деятельности. Нормально функционирующей организации свойственны характеристики, приведенные в табл. 3.

Таблица 3

Характеристики стабильно функционирующей организации

| Показатель | Описание | Состояние на реальном предприятии – экспериментальной площадке |
|------------------------|--|--|
| 1 | 2 | 3 |
| Нормативная дисциплина | Функционирование характеризуется наличием четких норм и контролем за их исполнением. Главный признак – определенность норм и адекватность действий работников этим нормам. В нормально функционирующей системе существуют также механизмы поддержания нормативной дисциплины | Есть четкие нормы, осуществляется контроль за их исполнением. Действуют механизмы поддержания нормативной дисциплины |

Продолжение табл. 3

| 1 | 2 | 3 |
|---|--|--|
| Готовность работников к дообучению и закреплению навыков | Так как функционирование характеризуется стабильностью и сохранением норм, от работников требуется в большей степени не творческая инициатива, а строгое соответствие нормам. Для наиболее адекватного соответствия нормам работники проходят дообучение, а также самостоятельно совершенствуют мастерство в пределах выполняемых функций. Готовность к дообучению становится одним из критериев оценки и подбора работников организации | Работники готовы к дообучению, совершенствованию мастерства в пределах выполняемых функций |
| Устойчивость вертикальных и горизонтальных отношений и оргструктуры в целом | Функционированию присущи устойчивые, закреплённые нормативно вертикальные и горизонтальные отношения. Как правило, эти отношения признаны, приняты и поддерживаются работниками без критического напряжения | Вертикальные и горизонтальные отношения приняты и поддерживаются работниками без критического напряжения. Организационная структура в целом выработана |
| Доминирование задачного, рутинизированного типа работы | В отличие от становления в функционировании преобладает задачный режим работы, где известно, что и как нужно делать, а работники обладают необходимыми умениями для выполнения своих функций (если нет, используется дообучение). На этом этапе, как правило, не порождаются новые идеи и от сотрудников не требуется творческого подхода, скорее, наоборот, приветствуются тщательность и методичность в рутинобразной работе | Преобладает задачный режим работы |
| Сбалансированность межфункциональных и межличностных отношений | Границы между функциями четко определены, взаимодействия представителей различных функций нормированы и тщательно прописаны, межличностные взаимодействия сбалансированы, конфликты разрешены, возможные типы отношений согласованы и приняты всеми членами команды | Достаточно четко определены функциональные обязанности, межличностные взаимодействия сбалансированы, конфликтные ситуации решаются конструктивно |

Окончание табл. 3

| 1 | 2 | 3 |
|---|---|---|
| Четкость, операциональность, техничность и задачность выполнения норм | Нормативная база носит конкретный, технологичный характер. Каждая функция доступна и понятна работникам, четко обозначены круг задач и цель каждой функции. Все это позволяет каждому работнику самостоятельно и адекватно реализовывать задачи. В связи с этим облегчается контроль за исполнением | Отмечается технологичный характер нормативной базы. Четко обозначен функционал работника. Контроль за исполнением не вызывает сложностей |
| Консерватизм нормативной базы, воспроизводимость основных технологических процедур при незначительности модификаций | Нормативная база характеризуется большим потенциалом сохранности и носит характер жесткого предписания для работников. Коррекция норм в процессе функционирования – довольно редкая процедура, к которой прибегают в крайних случаях. Сверхценность функционирования – соблюдение установленных норм. Работники в основном воспроизводят одни и те же процедуры в рамках предписанного цикла. Модификации при необходимости подвергаются лишь незначительные детали утвержденных процедур | Установленные нормы соблюдаются. Работа ведется циклично без глобальных модификаций |
| Стабильность норм взаимодействия сотрудников | Взаимодействия сотрудников нормативно прописаны, у работников сформированы необходимые навыки продуктивного взаимодействия. При стабильном функционировании редки конфликты и взаимные претензии между работниками | Осуществляется продуктивное неконфликтное взаимодействие работников |
| Устойчивое распределение функций | Каждый работник выполняет закрепленную за ним функцию и хорошо понимает свой вклад в общее дело | Работник имеет четкий функционал, понимает свою роль в корпоративном деле |
| Налаженность, сбалансированность отношений организации с внешней средой | Взаимодействия с внешней средой стабильны. Организация органично вписана во внешнюю экономическую, правовую, социокультурную и другие среды. Взаимодействие с внешними структурами носит технологично оформленный характер, т. е. определено, с кем и как необходимо взаимодействовать, по какому поводу и т. п. | Выстроена система внешнего взаимодействия. Организация занимает определенное положение в данном сегменте рынка, в муниципальном образовании и регионе |

Для определения адекватной образовательной политики на предприятии необходимо определить, в каком состоянии зрелости находится организация: становления, функционирования, развития (или кризиса). Как следует из соотнесения реального состояния с показателями и их характеристиками, предприятия – экспериментальные площадки находятся в стадии стабильного функционирования, что позволяет осуществлять экспериментальную деятельность без ущерба для организации.

Работодатели как юридические лица являются индивидуальными предпринимателями. Микропредприятия находятся на рынке от трех до семи лет, заняли свою нишу, имеют положительную репутацию в регионе. Направления деятельности микропредприятий:

- производство (столярное производство детской мебели, производство детской мягкой мебели);
- оказание услуг населению (авторемонт, клининговые услуги, услуги по присмотру и уходу за детьми, ремонт и изготовление ювелирных изделий, ремонт и пошив одежды, организация и проведение досуговых мероприятий);
- торгово-закупочная деятельность (реализация непродовольственных товаров).

Руководители микропредприятий принимали активное участие в обсуждении проблемы профессионального обучения, дообучения и повышения квалификации работников, вносили конструктивные предложения на этапе проектирования модели учебно-профессионального взаимодействия. Наиболее активной и продуктивной в творческой работе оказалась мини-группа работодателей, имеющих педагогический опыт. Их практический опыт и эмпирические наработки легли в основу модели учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда.

Задача данного этапа исследования – опытно-поисковым путем проверить эффективность выявленных организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия в реальном производственном процессе.

Включенные в опытно-поисковую деятельность работодатели на первом этапе определили субъектов учебно-профессионального взаимодействия и основную цель этого процесса. Обучающий и обучающийся вступают в учебно-профессиональное взаимодействие добровольно, обучающим чаще всего является сам работодатель, заинтересованный в работнике, обладающем необходимым уровнем сформированности профессиональных компетенций.

На диагностическом этапе учебно-профессионального взаимодействия был определен реальный уровень развития компетенций работника в соответствии с критериальной шкалой (табл. 4). Для каждого из трех критериев (мотивационный, деятельный, поведенческий) были выделены показатели и три уровня их проявления: высокий, средний, низкий. Качественная характеристика уровня проявления показателей диагностировалась инструментарием, подбираемым обучающим субъектом.

Данные диагностического этапа фиксировались в табличном и графическом вариантах. Субъекты учебно-профессионального взаимодействия вели записи в рабочей тетради или дневнике в форме, удобной в конкретной учебно-профессиональной ситуации. В ходе опытно-поисковой работы участникам был предложен вариант рабочей тетради, форма которой удовлетворяла задачам учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда.

Таблица 4

Критериальное обеспечение учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда

| Критерий | Показатели | Уровень выраженности | Качественная характеристика уровня | Диагностический инструментарий |
|---------------|--|----------------------|---|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Мотивационный | Наличие интереса к специальности. Определенность относительно профессионального будущего. Мотивы и потребности в реализации знаний в профессиональной деятельности | Высокий | Высокая степень выраженности потребности в реализации знаний в профессиональной деятельности. Высокий уровень удовлетворенности процессом обучения профессиональным умениям | Беседа, интервью, наблюдение, тесты достижений, карта интересов, незаконченные предложения и др. |
| | | Средний | Средняя степень выраженности потребности в реализации знаний в профессиональной деятельности. Средняя степень удовлетворенности процессом освоения получаемой специальности | |
| | | Низкий | Низкая степень выраженности по всем показателям | |

Продолжение табл. 4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---------------|---|---------|--|--|
| Деятельный | Сформированность профессиональных умений, навыков. Развитие профессионально значимых качеств личности (внимания, памяти, мышления, воображения). Степень обучаемости и легкость освоения нового материала. Работоспособность. Продуктивность, скорость и точность выполнения работы | Высокий | Высокий уровень сформированности профессиональных умений и навыков. Высокие показатели сформированности профессионально значимых качеств. Высокая степень обучаемости. Соответствие квалификационной характеристике и требованиям, предъявляемым к специалисту данного вида деятельности | Наблюдение; оценка производительности труда, брака в работе, скорости выполнения заказов, увеличения числа новых клиентов, повышения объема продаж; тесты на проверку знаний; оценка выполнения конкретных заданий, скорости выполнения операций |
| | | Средний | Средняя степень выраженности по всем показателям. Соответствие квалификационной характеристике и требованиям, предъявляемым к специалисту данного вида деятельности | |
| | | Низкий | Низкая степень выраженности по всем параметрам профессиональной сферы. Несоответствие квалификационной характеристике и требованиям, предъявляемым к специалисту данного вида деятельности | |
| Поведенческий | Включенность в процесс учебно-профессионального взаимодействия, способность к сотрудничеству. Исполнительская культура. Особенности самооценки и уровень самопознания; требовательность к себе, уровень | Высокий | Высокая степень включенности в процесс учебно-профессионального взаимодействия, готовность к сотрудничеству. Наличие социальных и профессиональных установок. Высокий уровень исполнительской культуры. Нацеленность на саморазвитие | Беседа, наблюдение, методы изучения самооценки, анкетирование, опрос |
| | | Средний | Средняя степень выраженности по всем параметрам | |
| | | Низкий | Низкая степень выраженности по всем параметрам | |

Окончание табл. 4

| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|
| | притязаний; направленность на развитие своей личности; моральная нормативность, трудолюбие; общая зрелость личности | | | |

Исходные данные заносились в бланк (табл. 5), что позволяло в дальнейшем построить профиль обучающегося субъекта (рис. 7), который включает в себя не менее трех контрольных точек персонального уровня развития компетенций (первоначальная диагностическая; рефлексивная в процессе деятельности (их может быть несколько); результативная).

Таблица 5

Бланк «Персональный уровень развития компетенций»

| Критерий | Реальный уровень | Потенциальный уровень | Актуальный уровень |
|---------------|------------------|-----------------------|--------------------|
| Мотивационный | | | |
| Деятельный | | | |
| Поведенческий | | | |

Если по результатам диагностики по всем критериям потенциальный обучающийся имеет низкий уровень, то работодателю следует оценить степень необходимости включения данного работника в процесс учебно-профессионального взаимодействия.

Руководитель микропредприятия, как показал анализ возможностей удовлетворения образовательных потребностей на констатирующем этапе данного исследования, не имеет достаточных моральных и материальных ресурсов для доведения компетенций работника до определенного уровня, если претендент не способен к обучению или профессионально не пригоден по каким-либо причинам. У субъектов нашего исследования был выявлен средний (30 %) и низкий (65 %) уровень выраженности показателей деятельного критерия; средний (64 %) и высокий (33 %) уровень – мотивационного крите-

рия; средний (46 %) и низкий (44 %) уровень – поведенческого критерия (рис. 8). Следовательно, все претенденты были включены в процесс обучения на производстве.

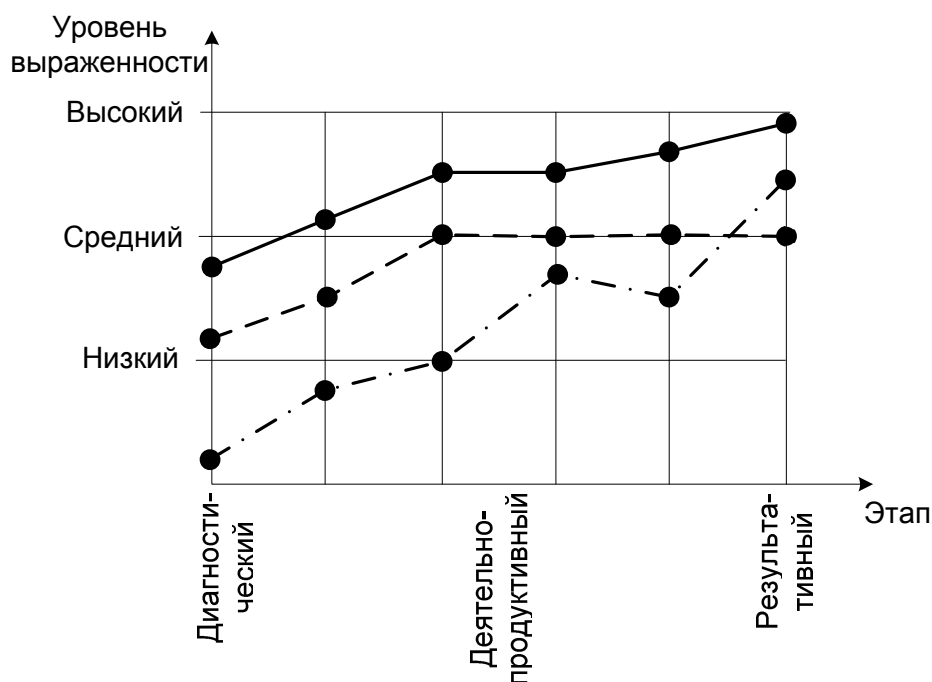


Рис. 7. Пример профиля обучающегося субъекта учебно-профессионального взаимодействия:

—●— мотивационный критерий; -●- деятельный критерий; -●- поведенческий критерий

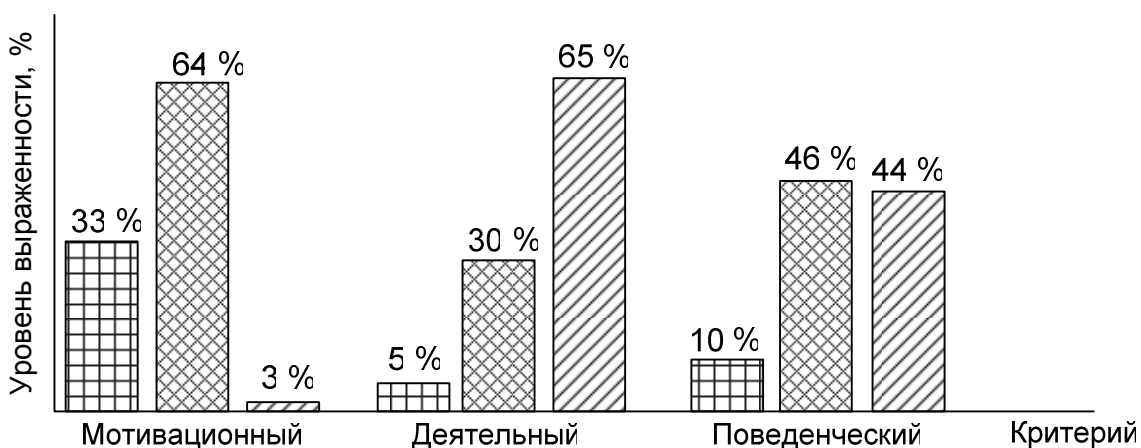


Рис. 8. Результаты диагностического этапа при реализации модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятий:

▣ – высокий уровень; ▤ – средний уровень; ▥ – низкий уровень

Проектный этап включает в себя определение актуального уровня развития компетенций. Конкретизация и детализация цели учебно-

профессионального взаимодействия позволяют выстроить стратегию деятельности. Определение содержания учебно-профессионального взаимодействия, выбор методов и средств остаются за субъектами взаимодействия. Одним из условий успешности процесса является создание программы учебно-профессионального взаимодействия, регламентирующей деятельность субъектов по достижению результата. В ней наряду с содержанием, описанием методов и средств обучения следует определить временной отрезок как действия программы в целом, так и деятельности субъектов обучения, другими словами, нужно определить ресурсы времени, затрачиваемые на обучение не в ущерб выполнению основных профессиональных обязанностей. Составление программы может вызвать затруднения, если нет четкого представления о конечном результате. Именно поэтому данный этап учебно-профессионального взаимодействия носит проектный характер, так как необходимо спрогнозировать, какого результата и какими средствами желательно достичь в итоге проведенной работы. Опираясь на данные диагностического этапа, субъекты учебно-профессионального взаимодействия совместно определяют зоны роста обучаемого работника. Отсюда следует, что программа имеет сугубо индивидуальный характер, создается для конкретных целей и конкретных субъектов. В оформленном виде программа не должна быть перегружена словесно, она создается для работы, а не является формальным документом, не востребованным на практике.

Деятельно-продуктивный этап учебно-профессионального взаимодействия на каждой экспериментальной площадке был реализован в полном объеме, учебно-профессиональное взаимодействие работников микропредприятия осуществлялось в соответствии с программой до достижения результата. Время, затраченное на реализацию программы, составило в среднем от 1 до 6 месяцев. Субъекты учебно-профессионального взаимодействия выполняли свой профессиональный функционал, который для обучающегося постепенно, по мере приобретения профессиональных умений и навыков, расширялся. На констатирующем этапе исследования мы отмечаем спонтанность в организации обучения работников, преобладание инструктажа как основного метода обучения, неудовлетворенность работодателей низкой отдачей от интеллектуальных инвестиций, если таковые имели

место. Проектирование профессионального обучения на микропредприятии позволило минимизировать указанные проблемы.

Результативный этап дал возможность увидеть полноту достижения поставленной цели. Диагностика проводилась по тем же критериям, что и на первом этапе (см. табл. 4). Достраивался профиль персонального развития компетенций, стал наглядным уровень достижения результата (см. рис. 7).

Если обобщать результативность деятельности субъектов исследования, то можно говорить о достижении положительного результата по всем трем критериям. Показатели мотивационного критерия на высоком уровне выявлены у 66 % участников (прирост составил 33 %), на среднем уровне – у 34 %. Уровень выраженности показателей поведенческого критерия вырос у 32 % (42 % – высокий уровень, 42 % – средний). Уровень выраженности показателей деятельного критерия вырос у 92 % работников, положительные изменения в профессиональной деятельности отмечены у всех участников эксперимента: средний уровень демонстрируют 82 %, высокий – 16, низкий – 2 % (рис. 9).

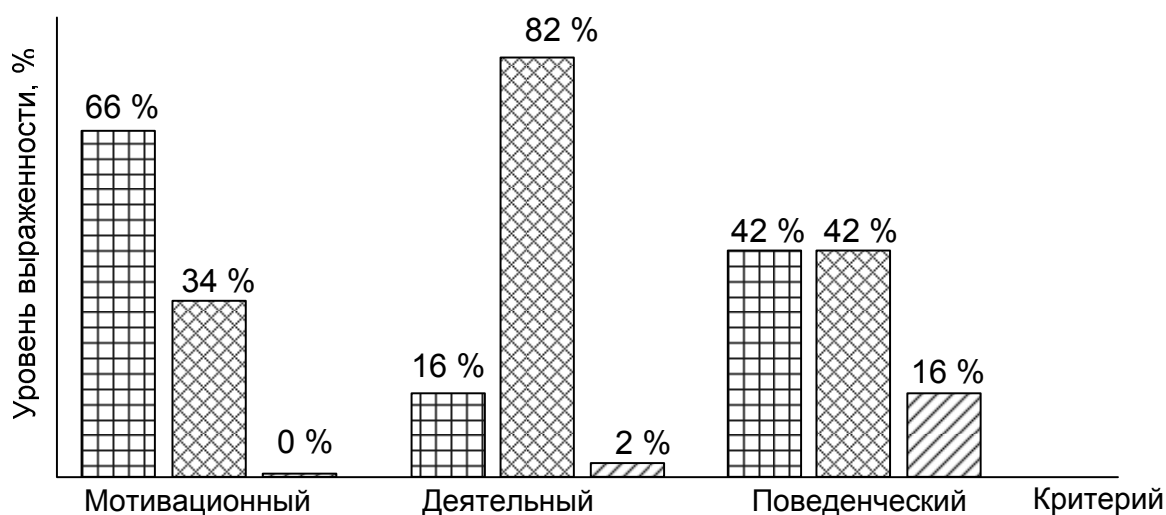


Рис. 9. Результаты реализации модели учебно-профессионального взаимодействия (результативный этап):

▣ – высокий уровень; ▤ – средний уровень; ▥ – низкий уровень

Завершение любого проекта, в том числе образовательного, сопровождается оценкой эффективности реализации в соответствии с поставленной целью. Сравнительный анализ уровня выраженности

показателей на диагностическом и результативном этапах показал прирост по всем критериям (рис. 10).

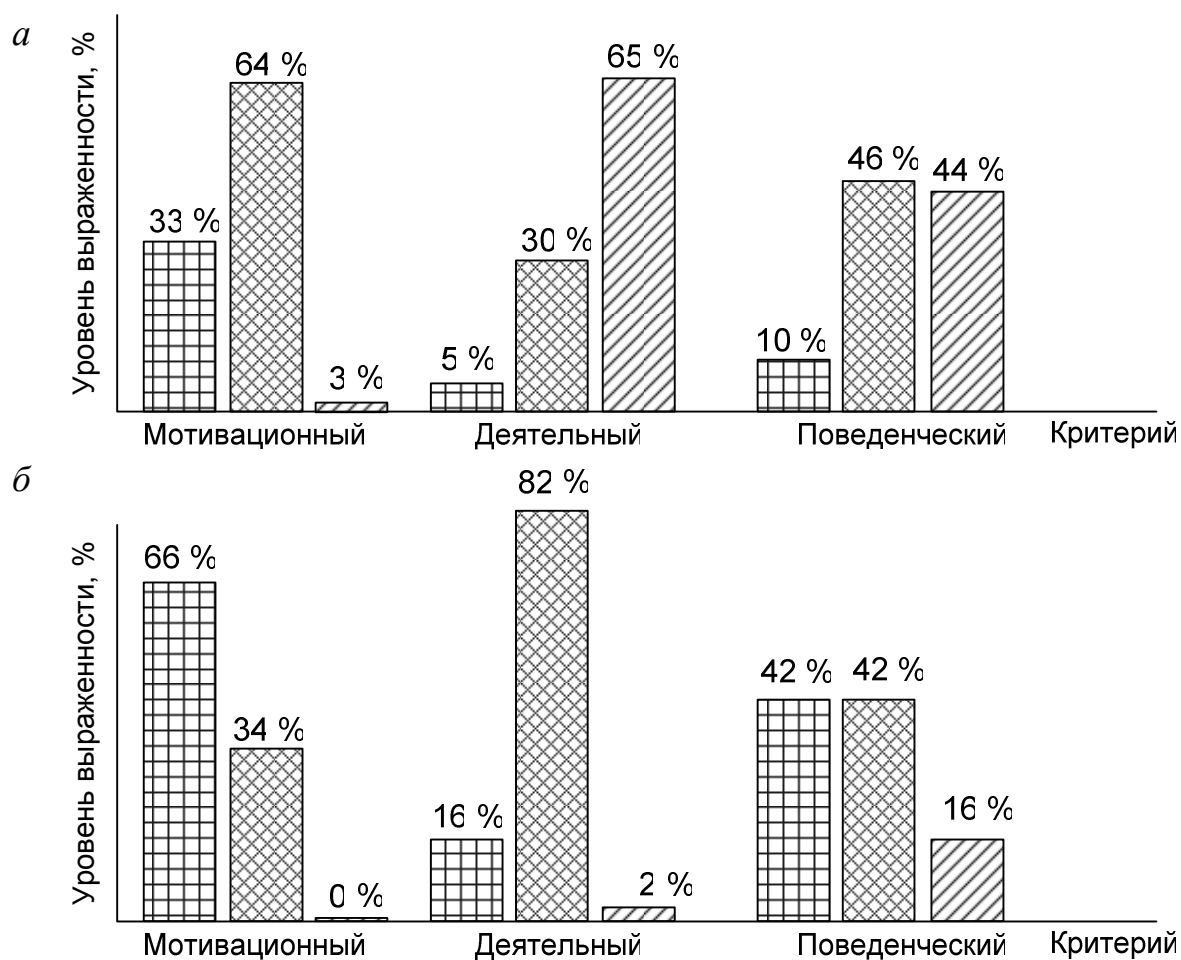


Рис. 10. Сравнительный анализ уровня выраженности показателей на диагностическом (а) и результативном (б) этапах:
 □ – высокий уровень; ▣ – средний уровень; ▤ – низкий уровень

Апробация модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия в естественных условиях преобразующего эксперимента завершилась разносторонней оценкой эффективности с точки зрения всех участников эксперимента. Для оценки эффективности процесса обучающему и обучающемуся субъектам учебно-профессионального взаимодействия, работодателю и наблюдателю было предложено заполнить бланк (табл. 6), используя описательную оценку. Строка для оценки результативности учебно-профессионального взаимодействия наблюдателем не обязательна для рабочего варианта данного бланка. Результат считается достигнутым, когда обобщенная оценка соответствует оценке всех субъектов в большей степени.

Таблица 6

Результативность учебно-профессионального взаимодействия
субъектов труда

| Характер оценки | | Процесс обучения (динамика развития компетенций) | Цель обучения | Удовлетворенность обучением | Результат обучения |
|-----------------------------|----------------------------------|---|--|--|---|
| Описание оценочных действий | | Оценочные действия по сравнению сегодняшних достижений с прежними | Сравнение ожидаемых целей обучения в плане приобретения новых качественных знаний, их практического применения в повседневной работе и фактически приобретенных знаний | Оценка с точки зрения интереса и удовлетворенности участием в процессе обучения или его организацией | Оценочные действия по сравнению экономических, статусных и других показателей, обусловленных проводимым обучением |
| Дескриптивная оценка | Субъекта обучающего | | | | |
| | Субъекта обучаемого | | | | |
| | Работодателя (внутренняя оценка) | | | | |
| | Наблюдателя (внешняя оценка) | | | | |
| | Обобщенная (соотнесенная оценка) | | | | |

Обобщая описательную оценку участников экспериментальной деятельности, можно отметить, что процесс учебно-профессионального взаимодействия был ориентирован на выполнение следующих значимых для микропредприятия задач:

1. Развитие профессиональных компетенций вновь принятых работников и работников, готовых к повышению уровня квалификации, в соответствии со стандартами и нормами профессионального обучения.

2. Освоение корпоративной культуры, формирование позитивного отношения к работе и лояльности к микропредприятию. Это происходит за счет субъект-субъектного взаимодействия в учебной и профессиональной деятельности, установления партнерских отношений между обучающим (часто это руководитель микропредприятия) и обучающимся. Кроме того, работник, получивший профессиональный опыт на микропредприятии, работает там продуктивнее и дольше, так как ощущает свою причастность к общему делу.

3. Внедрение стандартов поведения на микропредприятии и обеспечение их преемственности. Обучающие изначально демонстрируют обучающимся одобряемые стандарты поведения, обучающиеся действуют на основе подражания.

4. Предоставление субъектам труда возможностей карьерного роста. В данном случае имеется в виду горизонтальное развитие карьеры, когда обогащается труд работника в рамках его должности, расширяются полномочия и возможности участия в общем производственном процессе, в планировании и развитии производства.

5. Снижение текучести кадров и уменьшение связанных с этим процессом финансовых проблем. Диагностический этап в модели учебно-профессионального взаимодействия позволяет оценить готовность потенциального работника к совмещению профессиональной и учебной деятельности, при этом у работодателя есть возможность мотивированно отказать кандидату в приеме на вакантное место. На результативном этапе сам работник видит свои успехи, при достижении первых профессиональных результатов у человека появляется желание утвердиться в профессии и закрепиться на данном рабочем месте. Также грамотно организованная система учебно-профессионального взаимодействия может являться способом профилактики эмоционального выгорания у опытных работников: осуществление функций обучения создает ощущение значимости и полезности труда, наполняет новым смыслом деятельность сотрудника-профессионала.

6. Формирование сплоченного грамотного коллектива за счет включения в процесс обучения опытных работников предприятия.

7. Рост производительности труда. Замечено, что обучающие стараются работать качественнее, так как являются образцом для подражания, а это, в свою очередь, стимулирует повышение результативности работы.

Анализ результативности учебно-профессионального взаимодействия работников на микропредприятиях – экспериментальных площадках показал высокую степень удовлетворенности процессом обучения и профессиональной деятельностью, достижение цели обучения, а следовательно, и реального результата, в том числе экономического. Работодатели отметили, что доведение профессиональных компетенций работника до необходимого уровня в процессе учебно-профессионального взаимодействия при создании выявленных в исследовании организационно-педагогических условий не потребовало дополнительных вложений, позволило рационально использовать ресурсы. Работодателям, имеющим опыт подготовки работников по другим моделям, было предложено провести сравнительный анализ эффективности моделей обучения на микропредприятии при прочих равных условиях (табл. 7).

Таблица 7

Сравнительный анализ моделей обучения на производстве

| Показатель | Наставничество (ученичество) | Учебно-профессиональное взаимодействие | Спонтанное обучение |
|-------------------------|---|--|--|
| 1 | 2 | 3 | 4 |
| Деятельность обучающего | Занимает значительную часть рабочего времени. Процесс обучения практически постоянный | Занимает регламентированную часть рабочего времени. Процесс обучения дробный, помощь оказывается при необходимости | Занимает незначительную часть рабочего времени. Процесс обучения спонтанный, чаще – когда у обучающего есть свободная минутка, без учета потребности субъекта обучения |

Окончание табл.7

| 1 | 2 | 3 | 4 |
|---------------------------|--|---|---|
| Деятельность обучающегося | Не выполняет самостоятельных работ, пока не окончено обучение | Выполняет самостоятельные работы. Постепенно расширяются функционал и свобода в принятии решений | Выполняет самостоятельные работы. Включается в процессе обучения при явном браке и профессиональных ошибках |
| Наличие программы | Программа обучения в наличии | Программа взаимодействия в наличии | Программа обучения может отсутствовать |
| Содержание обучения | Определяется квалификационными требованиями по профессии, может быть шире, чем необходимо на данном производстве | Определяется реальными потребностями данного производства и уровнем квалификации конкретного обучающегося работника | Определяется ситуативно |
| Стиль обучения | Директивный | Партнерский | «Панибратский» |
| Производственные риски | Обучающий оторван от основной работы, что влечет за собой снижение производительности труда на предприятии на период обучения. Обучаемый в процессе обучения использует ресурсы предприятия в учебных целях, не выполняя производственных задач. Обучаемый, получив профессию, становится конкурентоспособным на рынке труда, может выбрать другого работодателя | Возможны ошибки (брак) в работе обучающегося, если обучающий не окажет помощь при видимых затруднениях | Обучение является следствием брака и других профессиональных ошибок. Возможны конфликтные ситуации |

Обобщенный результат анализа эффективности моделей обучения на микропредприятии наглядно демонстрирует преимущество учебно-профессионального взаимодействия перед спонтанным обучением работника. При сравнении метода ученичества (в традиционной модели «наставник – ученик») и учебно-профессионального взаимодействия следует отметить, что ученичество неизбежно в тех случаях, когда работника, не имеющего определенных профессиональных умений, невозможно допустить к выполнению трудовых обязательств. Отдавая предпочтение учебно-профессиональному взаимодействию, участники эксперимента отмечают, что деятельность субъектов обучения позволяет совмещать выполнение трудовых обязательств и обучение. Возможные ошибки и недочеты в работе не так значительны, если обучающий оказывает помощь своевременно, внимательно относится к профессиональным действиям обучающегося, наглядно демонстрирует верные приемы и действия в работе.

На завершающем этапе опытно-поисковой деятельности был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего этапа научного исследования по заявленной проблеме, результатов процесса учебно-профессионального взаимодействия работников на предприятиях – экспериментальных площадках, описательной оценки результативности педагогического проекта с точки зрения всех участников эксперимента, результатов сравнительного анализа моделей обучения на малом производстве. Аналитическая деятельность подтвердила работоспособность предложенной субъект-субъектной модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия в различных производственных условиях.

Обобщенные результаты оценки реализации разработанных в исследовании организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия представлены в табл. 8.

Использовалась пятибалльная шкала оценки:

- 1 балл – положительный результат не достигнут;
- 2 балла – низкий уровень достижения результата;
- 3 балла – средний уровень достижения результата;
- 4 балла – достаточный уровень достижения результата;
- 5 баллов – высокий уровень достижения результата.

По всем показателям можно говорить о достаточном уровне достижения цели при реализации модели учебно-профессионального

взаимодействия работников микропредприятия с соблюдением выявленных в исследовании условий. Анализ экспериментальных данных подтверждает технологичность реализуемой модели, что позволяет формировать у обучающихся работников общие и профессиональные компетенции в процессе выполнения ими трудовых обязательств.

Таблица 8

Результаты реализации организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия

| Показатели результативности | Методы оценивания | Оценка, баллы |
|-------------------------------|---|---------------|
| Объективные показатели работы | Оценка показателей: производительности, увеличения числа новых клиентов, повышения объема продаж | 4,0 |
| Приобретенные знания и навыки | Проведение тестов на проверку знаний, оценка выполнения конкретных заданий, скорости выполнения операций | 3,7 |
| Изменения в поведении | Оценка в письменной или устной форме (например, изменения в общении с заказчиками) Опросы коллег по работе, клиентов, анализ результатов самооценки Наблюдение | 3,9 |
| Удовлетворенность обучающихся | Анализ результатов опроса прошедших обучение Интервьюирование | 4,7 |
| Отношение к компании | Обобщение данных, характеризующих, как изменилось отношение работников к организации после обучения (появилось ли большее понимание проблем организации, увеличилась ли лояльность по отношению к предприятию) Косвенные формы оценки Непосредственное наблюдение | 4,6 |

В ходе опытно-поисковой деятельности выявились и факторы, негативно влияющие на результативность учебно-профессионального взаимодействия:

1) восприятие обучающим субъектом обучающегося субъекта как конкурента в своей профессиональной деятельности, неготовность к профессиональному диалогу;

2) отсутствие у обучающего субъекта необходимых профессионально-педагогических компетенций, без которых невозможен эффективный процесс передачи опыта. Если обучающий осознает неполноту знаний в этой области и готов к самообразованию, то этот недостаток со временем нивелируется;

3) неготовность обучающегося субъекта принять на себя ответственность за свое обучение, ожидание прямых инструкций и демонстрации способов деятельности, уклонение от профессионального диалога и самообразования. Это наиболее негативный момент, который может быть преодолен на проектном этапе реализации модели учебно-профессионального взаимодействия;

4) несоответствие обучения принципам самоорганизации субъектов, мотивированности на успех, планомерности взаимодействия, а также отсутствие партнерских отношений в учебно-профессиональных коммуникациях;

5) несоблюдение условий реализации модели учебно-профессионального взаимодействия, выявленных в ходе исследования, заключающееся в следующем:

- организация профессионального обучения в условиях микропредприятия как субъект-объектного воздействия опытного профессионала на потенциального работника;

- принудительное участие в учебно-профессиональном процессе, отсутствие мотивации к успешной учебной деятельности;

- доминирование интересов обучающего; игнорирование интересов обучающегося, отношение к нему, как к неуспевающему школьнику;

- недостаточная направленность субъектов взаимодействия на построение профессионального диалога, отказ от самообразования, отсутствие стремления к саморазвитию;

- отсутствие проектирования учебно-профессионального процесса, хаотичная спонтанная деятельность в период обучения;

- недостаточное обеспечение безопасности учебно-профессиональной деятельности, в том числе недостаточно комфортные психологические условия в ситуации обучения, возникновение конфликтных ситуаций, эмоционального напряжения;

- недостижение желаемого результата и, как следствие, неготовность обучающегося работника к выполнению производственных задач.

Результаты опытно-поисковой работы подтверждают предположение о том, что при создании определенного комплекса организационно-педагогических условий учебно-профессиональное взаимодействие работников микропредприятия является эффективным (высокий и достаточный уровни достижения результата, 4–5 баллов по пятибалльной шкале). При искажении выделенных условий результат учебно-профессионального взаимодействия снижается (средний уровень достижения результата, 3 балла по пятибалльной шкале). При отсутствии в комплексе одного или нескольких условий уровень достижения результата низкий (2 балла) или планируемый результат не достигнут (рис. 11).

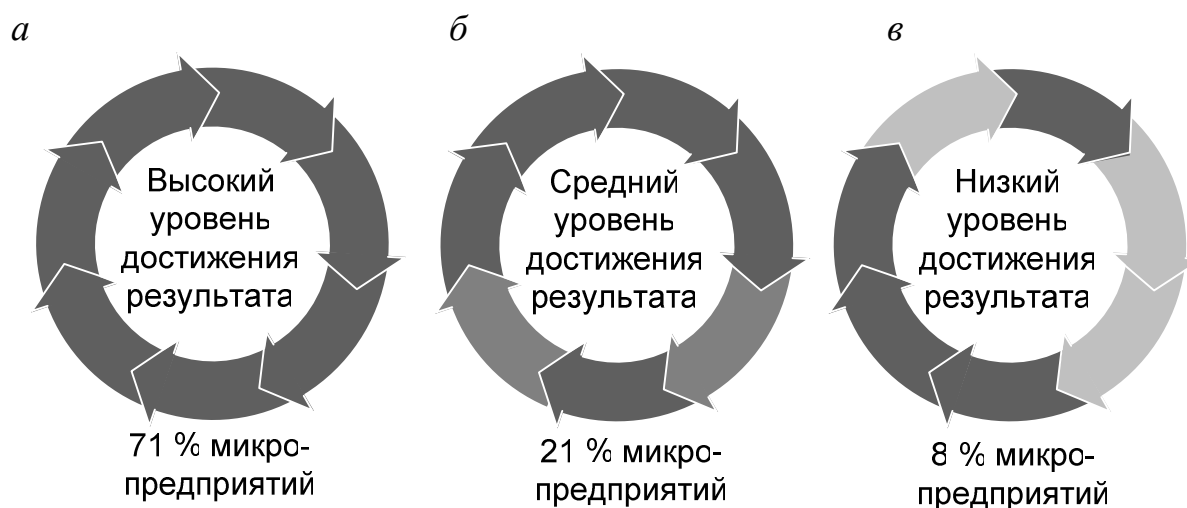


Рис. 11. Результат реализации структурно-функциональной модели в зависимости от степени соблюдения требуемых условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия:

а – выполнение всех условий; *б* – частичное искажение условий; *в* – несоблюдение одного или нескольких условий; ■ – наличие условия; ■ – искажение условия; ■ – отсутствие условия

Обучающийся субъект труда в процессе учебно-профессионального взаимодействия не является его пассивным участником, получающим готовые знания от более опытного коллеги. Его самостоятельная работа по установлению профессионального диалога и самообразование определяют степень технологической, правовой и социально-коммуникативной готовности к выполнению производственных задач, к проектированию своей жизни через включение в профессиональную деятельность.

Обобщим результаты проведенной работы по определению и проверке педагогически управляемых условий профессионального обучения работников микропредприятия:

1. Структурно-функциональное моделирование учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия осуществлялось на основе анализа и синтеза полученных теоретических и эмпирических данных. Разработанная структурно-функциональная модель учебно-профессионального взаимодействия включает в себя взаимосвязанные и взаимозависимые диагностический, проектный, деятельно-продуктивный и результативный этапы. Участие субъектов учебно-профессионального взаимодействия равнозначно при возможном преобладании воздействия обучающего субъекта на диагностическом этапе реализации модели и доминирующей роли обучающегося субъекта на деятельно-продуктивном этапе.

Модель учебно-профессионального взаимодействия основана на принципах:

- самоорганизация субъектов;
- мотивированности на успех;
- непрерывности и планомерности взаимодействия;
- комплексности;
- партнерских отношений в процессе профессиональных коммуникаций.

Данные принципы отличают предложенную модель от исторически сложившихся моделей учебно-профессиональных отношений.

2. В результате проведения исследовательской работы выявлен комплекс условий эффективной реализации учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия, дана характеристика каждого условия и его проявления в учебно-профессиональном взаимодействии, описано конструктивное проявление условия и деструктивный вариант при его искажении. Новизна выделенных условий заключается в том, что ранее они не использовались как условия эффективного профессионального обучения работников в процессе реального производства микропредприятий и не рассматривались как единый комплекс условий учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда.

3. Для определения уровня реализации учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия разработан и апроби-

рован в ходе опытно-поисковой работы критериально-оценочный инструментарий, включающий в себя показатели мотивационного, деятельного и поведенческого критериев, качественную характеристику трех уровней проявления показателей каждого критерия, рекомендуемый диагностический инструментарий.

4. Реализация модели учебно-профессионального взаимодействия субъектов труда в соответствии с разработанными условиями на реальных микропредприятиях различных сфер деятельности оказалась продуктивной, что подтверждают измеримые результаты. При искажении одного или нескольких условий эффективность учебно-профессионального взаимодействия закономерно снижалась. При отсутствии хотя бы одного из выделенных условий реализация учебно-профессионального взаимодействия работников становилась малоэффективной, планируемый результат не достигался.

Заключение

Изучение накопленного научного знания об учебно-профессиональных отношениях работников в условиях производительного труда позволило выделить ряд противоречий, препятствующих развитию профессионального обучения не только в теоретическом, но и, в первую очередь, в практическом плане. Они обусловлены возрастающими потребностями личности, общества и экономики в повышении эффективности и качества профессионального обучения работников в условиях микропредприятий, с одной стороны, и возможностями удовлетворить данные потребности при обучении на рабочем месте в связи с недостаточной разработанностью организационно-педагогических условий, обеспечивающих эффективность учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятий, с другой стороны.

Отмеченные противоречия и связанные с ними проблемы вызваны недостаточной проработкой вопросов профессионального обучения и дообучения на рабочем месте в современных социально-экономических условиях.

Описание сущности учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия должно включать в себя идеи, принципы, методы и технологии, касающиеся организации и управления учебно-профессиональным процессом. По сути, речь идет об учебно-профессиональном взаимодействии работников как о согласованных продуктивных взаимных действиях двух или более субъектов труда, направленных на решение учебных (приобретение профессиональных компетенций) и профессиональных (производственных) задач в процессе совместной трудовой деятельности при использовании внутренних ресурсов микропредприятия. Это обучение на конкретном рабочем месте, основной целью которого является оперативное вовлечение новых работников в выполнение должностных обязанностей и деятельность микропредприятия, следовательно, такое обучение проектируется и осуществляется в процессе учебно-профессионального взаимодействия при обоюдной заинтересованности и ответственности субъектов труда

Нами выдвинуто предположение о том, что разрешение проблем и противоречий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия находится в тесной связи с теоретическим

обоснованием и разработкой организационно-педагогических условий, в рамках которых оно может быть объяснено и спроектировано.

Теоретико-методологический анализ подходов к исследуемой проблеме показал, что при разработке организационно-педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы следует опираться на фундаментальные труды по основам методологии образования и методики обучения, научные разработки в области непрерывного и опережающего образования, психологии труда и акмеологии, андрагогики.

Проведенный анализ исторически сложившихся моделей учебно-профессиональных отношений показал, что отечественный опыт учебно-профессиональных отношений в условиях производства имеет свою историю, многие вопросы решены производственной педагогикой, однако переход предприятий от плановой экономики к рыночной значительно ослабил институт наставничества на производстве. При изменении социально-экономических условий утрачены связи внутри моделей, и, как следствие, на современном этапе развития общества они реализуются малоэффективно.

Согласно результатам исследования потребности работодателей в подготовке работников, а также возможности удовлетворения данной потребности путем обучения в условиях микропредприятия спортивно-оздоровительной сферы, руководители находятся в поиске путей организации обучения как составной части общей системы управления микропредприятием.

С учетом указанных выше подходов и имеющихся результатов исследований по решаемой проблеме разработаны структурно-функциональная модель и организационно-педагогические условия учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия.

Основными концептуальными положениями модели стали идеи непрерывности образования, андрагогические подходы к обучению, раскрываемые и реализуемые следующими принципами: самоорганизации субъектов, мотивированности на успех, непрерывности и плановости взаимодействия, комплексности, партнерских отношений в процессе профессиональных коммуникациях. Взаимосвязанные и взаимозависимые диагностический, проектный, деятельно-продуктивный и результативный структурные этапы реализации модели определяют

деятельность субъектов труда, что позволит формировать у обучающихся работников востребованные общие и профессиональные компетенции в ходе выполнения ими трудовых обязательств.

Для повышения эффективности реализации модели учебно-профессионального взаимодействия работников выделены учитывающие особенности среды микропредприятия организационно-педагогические условия:

- организация профессионального обучения в условиях микропредприятия как субъект-субъектного взаимодействия потенциального работника с более опытным профессионалом;
- добровольное участие субъектов труда в учебно-профессиональном взаимодействии;
- доминирование интересов обучающегося; направляющая и поддерживающая функция обучающего, основанная на принципах и положениях андрагогики;
- направленность субъектов взаимодействия на построение профессионального диалога, готовность к самообразованию и саморазвитию;
- проектирование учебно-профессионального взаимодействия;
- обеспечение безопасности учебно-профессиональной деятельности;
- представление желаемого результата как степени технологической, правовой и социально-коммуникативной готовности к выполнению производственных задач; включение обучающегося субъекта в профессиональную деятельность.

Разработанное методическое обеспечение включает в себя алгоритм проектировочной деятельности руководителя микропредприятия по разработке и внедрению образовательного проекта; пошаговую систему действий субъектов труда в процессе учебно-профессионального взаимодействия, приводящих к определенным результатам; рекомендации по составлению программы учебно-профессионального взаимодействия работников; материалы для диагностики и самодиагностики субъектов учебно-профессионального взаимодействия; рекомендуемые информационные источники.

В соответствии с целями и задачами используется разработанный универсальный критериально-оценочный инструментарий. В качестве критериев компетентности обучающегося субъекта выбраны мотивационный, деятельный и поведенческий. В ходе исследования нами

раскрыты конкретные показатели обобщенных критериев, учитывающих механизм становления профессиональной компетентности работника. Три уровня проявления показателей критериев имеют качественную характеристику, определен диагностический инструментарий их оценки.

Результаты исследования по проблеме научного обоснования организационно-педагогических условий эффективного учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия востребованы научно-педагогическим сообществом, о чем свидетельствуют публикации результатов в отечественных и зарубежных научных журналах, обсуждение основных положений исследования на научно-практических конференциях международного, всероссийского, регионального уровня, а также субъектами труда, что подтверждают руководители микропредприятий, внедрившие результаты исследования в практическую деятельность.

Следовательно, разработанные организационно-педагогические условия учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия отвечают интересам субъектов труда, работодателей, экономики микропредприятия, общества в целом, могут служить базой для развития профессионального обучения в реалиях производительного труда в современных социально-экономических условиях и определять направленность прикладных исследований в области данного вида обучения.

Таким образом, настоящее исследование является попыткой внести определенный вклад в теорию и практику профессионального образования, однако не претендует на исчерпывающий анализ проблемы. Данная тема предоставляет широкие возможности для проведения дальнейших научных изысканий. В качестве самостоятельных предметов исследования могут выступать вопросы развития структуры оценки квалификаций, полученных неформальным путем, методического сопровождения профессионального самообразования работника конкретного вида деятельности.

Библиографический список

1. *Алексеев С. В.* Модернизация учебной деятельности в учреждении постдипломного педагогического образования / С. В. Алексеев // Методист. 2002. № 3. С. 2–4.
2. *Андреев А. А.* Педагогика высшей школы: новый курс / А. А. Андреев; Моск. междунар. ин-т эконометрики, информатики, финансов и права. Москва, 2002. 264 с.
3. *Антипин С. Г.* Традиции наставничества в истории отечественного образования: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. Г. Антипин. Нижний Новгород, 2011. 170 с.
4. *Анцыферова Л. И.* Развитие личности специалиста как субъекта своей профессиональной жизни / Л. И. Анцыферова // Психологические исследования проблемы формирования личности профессионала / под ред. В. А. Бодрова. Москва: Изд-во Ин-та психологии РАН, 1991. С. 27–43.
5. *Армстронг М.* Практика управления человеческими ресурсами: перевод с английского / М. Армстронг; под ред. С. К. Мордовина. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 832 с.
6. *Афонькина Ю. А.* Становление профессиональной направленности в развитии человека / Ю. А. Афонькина. Мурманск: Изд-во Мурман. гос. пед. ин-та, 2001. 180 с.
7. *Бабанский Ю. К.* В поисках оптимального варианта / Ю. К. Бабанский. Москва: Педагогика, 1982. 183 с.
8. *Баишев И. И.* Педагогическое сопровождение формирования профессионально-личностных качеств будущих сотрудников правоохранительных органов на занятиях физической подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. И. Баишев. Якутск, 2009. 134 с.
9. *Банько Н. А.* Формирование профессионально-педагогической компетентности как компонента профессиональной подготовки менеджеров: монография / Н. А. Банько; Волгоград. гос. техн. ун-т. Волгоград, 2004. 75 с.
10. *Батаршев А. В.* Базовые психологические свойства и самоопределение личности: практическое руководство по психологической диагностике. Санкт-Петербург: Речь, 2005. 208 с.
11. *Батышев А. С.* Педагогическая система наставничества в трудовом коллективе / А. С. Батышев. Москва: Высшая школа, 1985. 272 с.

12. *Батышев С. Я.* Научная организация учебно-воспитательного процесса / С. Я. Батышев. Москва: Высшая школа, 1980. 469 с.

13. *Батышев С. Я.* Производственная педагогика / С. Я. Батышев. Москва: Машиностроение, 1976. 688 с.

14. *Белкин А. С.* «Витагенное» образование как научно-педагогическая категория / А. С. Белкин, Н. О. Вербицкая // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2001. № 3(9). С. 18–28.

15. *Белкин А. С.* Основы возрастной педагогики: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / А. С. Белкин. Москва: Академия, 2000. 192 с.

16. *Беспалько В. П.* Проектирование педагогических систем / В. П. Беспалько // Проектирование в образовании: проблемы, поиски, решения / Рос. акад. образования, Ин-т пед. инноваций. Москва, 1994. С. 28–29.

17. *Богачев О. А.* Внутрифирменное профессиональное обучение работников на современном предприятии: диссертация ... кандидата педагогических наук / О. А. Богачев. Москва, 2011. 230 с.

18. *Бодалев А. А.* Вершина в развитии взрослого человека: характеристики и условия достижения / А. А. Бодалев. Москва: Флинта, 1998. 99 с.

19. *Бондаревская Е. В.* Вариативность стратегии личностно ориентированного воспитания / Е. В. Бондаревская // Лучшие страницы педагогической прессы. 2001. № 1. С. 63–73.

20. *Бордовская Н. В.* Педагогика: учебное пособие / Н. В. Бордовская, А. А. Реан. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 304 с.

21. *Бородина Н. В.* Основы разработки модульной технологии обучения: учебное пособие для вузов / Н. В. Бородина, Н. Е. Эрганова Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1994. 88 с.

22. *Бутковский В.* Эффективность СМИ в системе образования взрослых / В. Бутковский // Школа. 2004. № 1. С. 2–5.

23. *В помощь наставнику* / под общ. ред. В. С. Русейкиной. Пермь: Перм. кн. изд-во, 1980. 90 с.

24. *Вербицкая Н. О.* К проблеме разработки методологии прогнозирования потребностей рынка труда в выпускниках системы профессионального образования / Н. О. Вербицкая, М. Э. Матафонов, В. А. Федоров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2002. № 3. С. 86.

25. *Вербицкая Н. О.* Компетентность ориентации и адаптации на рынке труда: акмеологические основания исследования / Н. О. Вербицкая, М. Э. Матафонов, В. А. Федоров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2005. № 5. С. 52–58.

26. *Вербицкая Н. О.* Образование взрослых на основе их жизненного (витагенного) опыта / Н. О. Вербицкая // Педагогика. 2002. № 6. С. 14–19.

27. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогические основы образования взрослых: современные модели обучения / А. А. Вербицкий // Новые знания. 2002. № 1. С. 13–17.

28. *Вербицкий А. А.* Психолого-педагогическое образование взрослых: формы лекций в системе контекстного обучения / А. А. Вербицкий // Новые знания. 2002. № 4. С. 7–11.

29. *Вершилова С.* Образование взрослых: перспективы развития / С. Вершилова // Новые знания. 2003. № 2. С. 2–47.

30. *Вершинин В. Н.* Чтобы не оказаться в образовательном захолустье / В. Н. Вершинин // Открытая школа. 2001. № 1. С. 2–7.

31. *Вершловский А. В.* Становление андрагогики как науки и как учебного предмета / А. В. Вершловский // Методист. 2002. № 2. С. 17–19.

32. *Вершловский С. Г.* Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С. Г. Вершловский. Москва: Педагогика, 1987. 184 с.

33. *Вершловский С. Г.* От педагогики к андрагогике / С. Г. Вершловский // Университетский вестник. 2002. № 1. С. 33–36.

34. *Волкова Т. К.* Педагогическое сопровождение роста личностно-профессиональной ответственности учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук / Т. К. Волкова. Хабаровск, 2009. 215 с.

35. *Габдуллина Н. Н.* Центр образования молодежи – новый вид образовательного учреждения / Н. Н. Габдуллина // Школа. 2000. № 1. С. 22–23.

36. *Гершунский Б. С.* Менталитет и образование / Б. С. Гершунский. Москва: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та, 1996. 144 с.

37. *Гершунский Б. С.* Философия образования для XXI в. / Б. С. Гершунский. Москва: Совершенство, 1998. 608 с.

38. *Голуб Л. В.* Формирование региональной системы непрерывного профессионального образования / Л. В. Голуб // Педагогика. 2001. № 3. С. 48–52.

39. *Гранд Э.* Коучинг принятия решений / Э. Гранд, Дж. Грин. Санкт-Петербург: Питер, 2005. 144 с.

40. *Григорьев Г. Г.* Педагогическое содействие как условие развития готовности учащихся к профессиональному самоопределению: автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Г. Г. Григорьев. Екатеринбург, 2009. 30 с.

41. *Громкова М. Т.* Андрагогическая модель целостного образовательного процесса: диссертация ... доктора педагогических наук / М. Т. Громкова. Москва, 2006. 375 с.

42. *Даль В.И.* Толковый словарь живого великорусского языка / В.И. Даль. Москва: Цитадель, 1998. 11465 с.

43. *Демин В. М.* Природа деятельности / В. М. Демин. Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. 168 с.

44. *Деркач А. А.* Формирование образовательной среды для достижения профессионального успеха / А. А. Деркач. Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 2007. 218 с.

45. *Джонсон Д.* Методы обучения. Обучение в сотрудничестве: перевод с английского / Д. Джонсон, Р. Джонсон, Э. Джонсон-Холубек. Санкт-Петербург: Экономическая школа, 2001. 256 с.

46. *Диагностики эмоционально-нравственного развития* / ред. и сост. И. Б. Дерманова. Санкт-Петербург: Речь, 2002. 174 с.

47. *Днепров С. А.* Педагогический словарь-самоучитель / С. А. Днепров; Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 1996. 269 с.

48. *Добринская Е.* Образование взрослых: преемственность и развитие / Е. Добринская // Педагогика. 2001. № 7. С. 107–110.

49. *Долгоруков А. М.* Андрагогика: рабочая тетрадь / А. М. Долгоруков. Тула: Изд-во Тул. гос. пед. ун-та, 2005. 50 с.

50. *Дремова Ю. Г.* Профессиональное развитие личности в организациях на основе технологий управления знаниями: диссертация ... кандидата социологических наук / Ю. Г. Дремова. Москва, 2008. 176 с.

51. *Дубенкова Е. Н.* Внутрифирменное обучение как фактор формирования организационной культуры предприятия малого бизнеса: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. Н. Дубенкова. Ярославль, 2004. 258 с.

52. *Дудина М. Н.* Андрагогика и педагогика: проблемы преемственности и взаимосвязи: монография / М. Н. Дудина, Т. Б. Загогуля. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2008. 244 с.

53. *Елизарова Е. Н.* Концептуальные основы формирования законодательства в сфере образования взрослых в странах СНГ / Е. Н. Елизарова // Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практического семинара, Санкт-Петербург, 14 дек. 2001 г. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2002. С. 30–34.

54. *Елисеев О. П.* Практикум по психологии личности / О. П. Елисеев. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 560 с.

55. *Загвязинский В. И.* Теория обучения: современная интерпретация: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. Москва: Academia, 2008. 192 с.

56. *Законодательство в сфере образования взрослых: проблемы и перспективы развития: материалы научно-практического семинара, Санкт-Петербург, 14 дек. 2001 г.* Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2002. 52 с.

57. *Занин Д. С.* Психолого-педагогическое сопровождение профессионального развития личности специалистов на предприятиях (на примере предприятий малого и среднего бизнеса): автореферат диссертации ... кандидата педагогических наук / Д. С. Занин. Уфа, 2013. 26 с.

58. *Зеер Э. Ф.* Основы профориентологии / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Н. О. Садовникова. Москва: Высшая школа, 2005. 160 с.

59. *Зеер Э. Ф.* Психология профессий / Э. Ф. Зеер. Москва: Академический проект, 2008. 336 с.

60. *Зеер Э. Ф.* Психология профессионального образования: учебник / Э. Ф. Зеер. Москва: Академия, 2009. 384 с.

61. *Зеер Э. Ф.* Субъективные предпосылки личностной автономии индивидуальных предпринимателей / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2009. № 10 (67). С. 40–48.

62. *Зимняя И. А.* Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. 2003. № 5. С. 34–42.

63. *Зимняя И. А.* Педагогическая психология: учебник для вузов / И. А. Зимняя. Москва: Логос, 2000. 384 с.

64. *Змеев С. И.* Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. Москва: ПЭР СЕ, 2007. 272 с.

65. *Змеев С. И.* Наука XXI в.: андрагогика / С. И. Змеев // Высшее образование в России. 1998. № 2. С. 76–79.

66. *Змеев С. И.* Образование взрослых в России и в мире / С. И. Змеев // Педагогика. 1999. № 6. С. 106–108.

67. *Змеев С. И.* Основы андрагогики: учебное пособие для студентов, аспирантов и преподавателей / С. И. Змеев. Москва: Флинта: Наука, 1999. 152 с.

68. *Иванов В. А.* Педагогическая деятельность: проблемы, сложности / В. А. Иванов, Л. Б. Лурье, А. В. Зерминов // Высшее образование в России. 2007. № 4. С. 44–49.

69. *Иванова С. В.* Кандидат, новичок, сотрудник: инструменты управления персоналом, которые реально работают на практике / С. В. Иванова. 2-е изд. Москва: ЭКСМО, 2005. 302 с.

70. *Ивлиева И. А.* Методолого-теоретические основы оценочно-критериальной системы многоуровневой профессиональной подготовки: автореферат диссертации ... доктора педагогических наук / И. А. Ивлиева. Санкт-Петербург, 1998. 45 с.

71. *Ильин Г. Л.* Философия образования: идея непрерывности / Г. Л. Ильин. Москва: Вузовская книга, 2002. 223 с.

72. *Инновации* в подготовке ремесленников-предпринимателей: монография / Д. П. Заводчиков [и др.]; науч. ред. Э. Ф. Зеер. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2011. 215 с.

73. *Исаев В. А.* Образование взрослых: компетентностный подход / В. А. Исаев. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2005. 91 с.

74. *Исламшин Р. А.* Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI в.: учебное пособие / Р. А. Исламшин, В. Ф. Габдулхаков. Москва: МОДЭК, 2005. 288 с.

75. *Исторические* предпосылки становления теории профессиональной педагогики в исследовании НОТ в России в начале XX в. / Н. О. Вербицкая [и др.] // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2007. № 6. С. 125–142.

76. *История* развития образования взрослых в России / под ред. Е. П. Тонконогой. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2000. 200 с.

77. *Калиновский Ю. И.* Введение в андрагогику. Мобильность педагогика в образовании взрослых: монография / Ю. И. Калиновский. Москва: Вита-Пресс, 2000. 287 с.

78. *Карташова Л.* Организационное поведение / Л. Карташова, Т. Никонова, Т. Соломанидина. Москва: ИНФРА-М, 2001. 220 с.

79. *Карташова Л. В.* Управление человеческими ресурсами: учебник / Л. В. Карташова. Москва: ИНФРА, 2005. 236 с.

80. *Катханов К. Н.* Педагогические основы производительного труда / К. Н. Катханов. Москва: Высшая школа, 1987. 93 с.

81. *Катханов К. Н.* Принципы подбора сложных учебно-производственных работ / К. Н. Катханов // Профессионально-техническое образование. 1972. № 4. С. 42–43.

82. *Климов С. М.* Неформальное образование взрослых: проблемы экономики и управления / С. М. Климов. Санкт-Петербург: Знание, 1998. 145 с.

83. *Клячин С. П.* Андрагогические условия формирования мотивации познания индивидуальности студентом: диссертация ... кандидата педагогических наук / С. П. Клячин. Калининград, 2000. 146 с.

84. *Коган Е. Я.* Результаты аналитического исследования «Обучение жизненным навыкам» / Е. Я. Коган // Образование. 2002. № 4. С. 66–72.

85. *Колесникова И. А.* Основы андрагогики / И. А. Колесникова. Москва: Академия, 2003. 240 с.

86. *Колесникова И. А.* Педагогическое проектирование: учебное пособие для высших учебных заведений / И. А. Колесникова, М. П. Горчакова-Сибирская; под ред. И. А. Колесниковой. Москва: Академия, 2005. 288 с.

87. *Кононыгина Т.* Организационно-методические аспекты образования для третьего возраста / Т. Кононыгина // Новые знания. 1999. № 3. С. 39–41.

88. *Конституция Российской Федерации: официальный текст с изменениями на 1 марта 2012 г.* Москва: Литера, 2012. 64 с.

89. *Копейкин Ю. К.* Педагогическое сопровождение профессиональной самореализации студентов колледжа: диссертация ... кандидата педагогических наук / Ю. К. Копейкин. Москва, 2007. 183 с.

90. *Костенков П. П.* Педагогика наставничества / П. П. Костенков. Барнаул: Алт. кн. изд-во, 1977. 111 с.

91. *Кочемасова Н. А.* Философские и педагогические аспекты андрагогики / Н. А. Кочемасова // Научные труды молодых ученых ОГПУ. 1998. Оренбург: Изд-во Оренбург. гос. пед. ун-та, 1998. С. 74–82.

92. *Круглова И. В.* Наставничество как условие профессионального становления молодого учителя: диссертация ... кандидата педагогических наук / И. В. Круглова. Москва, 2007. 178 с.

93. *Крупницкий В. М.* Стажировка и профессиональная переподготовка в системе пожизненного образования / В. М. Крупницкий // Мир образования – образование в мире. 2003. № 3. С. 164–177.

94. *Кубрушко П. Ф.* Содержание профессионально-педагогического образования / П. Ф. Кубрушко. Москва: Высшая школа, 2001. 236 с.

95. *Кубрушко П. Ф.* Технология модульного обучения: учебно-практическое пособие / П. Ф. Кубрушко, Д. Е. Назаров. Москва: Изд-во Моск. гос. аграр. ун-та, 2001. 60 с.

96. *Кукуев А. И.* Андрагогика М. Ноулза: содержательная и процессуальная модели / А. И. Кукуев // Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона. 2008. № 3–4. С. 29–34.

97. *Кукуев А. И.* Андрагогический подход в образовании взрослых: монография / А. И. Кукуев. Ростов-на-Дону: Булат, 2008. 175 с.

98. *Кукуев А. И.* Ключевое понятие андрагогического подхода / А. И. Кукуев // Известия Южного федерального университета. Серия: Педагогические науки. 2009. № 9. С. 57–64.

99. *Кукуев А. И.* Современные подходы в образовании / А. И. Кукуев, В. А. Шевченко. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФУ, 2010. 56 с.

100. *Кулюткин Ю.* Диалог в образовании взрослых / Ю. Кулюткин // Новые знания. 1999. № 4. С. 28–30.

101. *Ласкин А. А.* Педагогическое сопровождение профессионального развития высвобождаемых специалистов правоохранительных органов: диссертация ... кандидата педагогических наук / А. А. Ласкин. Москва, 2005. 196 с.

102. *Левитан К. М.* Педагогическая деонтология / К. М. Левитан. Екатеринбург: Деловая книга, 1999. 269 с.

103. *Леднев В. С.* Методика профессионального обучения: производственное обучение: учебно-практическое пособие / В. С. Леднев, П. Ф. Кубрушко. Москва: Изд-во Моск. гос. пед. ун-та, 2001. 98 с.

104. *Леднев В. С.* Содержание образования: сущность, структура, перспективы / В. С. Леднев. Москва: Высшая школа, 1991. 223 с.

105. *Леднев И. Я.* Дидактические основы методов обучения / И. Я. Леднев. Москва: Педагогика, 1981. 186 с.

106. *Лернер И. Я.* Проблемное обучение / И. Я. Лернер. Москва: Знание, 1974. 64 с.

107. *Липский И. А.* Педагогическое сопровождение развития личности: теоретические основания / И. А. Липский // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: сборник научных трудов / под ред. Н. К. Сергеева, Н. М. Борытко. Волгоград: Перемена, 2004. С. 280–287.

108. *Личность и профессия: психологическая поддержка и сопровождение: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / под ред. Л. М. Митиной.* Москва: Академия, 2005. 336 с.

109. *Ломтева Т. Н.* Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы / Т. Н. Ломтева. Ставрополь: Изд-во Ставроп. гос. ун-та, 2001. 340 с.

110. *Лопес Е. Г.* Формирование конфликтной компетентности в образовательном процессе / Е. Г. Лопес // Педагогическое образование: современные проблемы, концепции, теория и практика: материалы Международной научно-практической конференции. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та пед. образования, 2008. С. 173–176.

111. *Майлз Д.* Эффективный коучинг: уроки тренера коучей / Д. Майлз. Москва: Добрая книга, 2007. 288 с.

112. *Максвелл Дж.* Наставничество 101 / Дж.Максвелл. Москва: Попурри, 2009. 160 с.

113. *Максимов В. Е.* Коучинг от А до Я. Возможно все / В. Е. Максимов. Санкт-Петербург: Речь, 2004. 264 с.

114. *Маратканова Е. В.* Опыт активизации познавательной деятельности безработных, участвующих в программах дополнительного профессионального образования / Е. В. Маратканова // Дополнительное профессиональное образование. 2007. № 1(37). С. 3–6.

115. *Маратканова Е. В.* Психолого-педагогическое сопровождение безработных в процессе их профессионального обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. В. Маратканова. Екатеринбург, 2006. 187 с.

116. *Мартиросьян Ю. В.* Образование взрослых как актуальная педагогическая проблема / Ю. В. Мартиросьян // Наука и образование. 2002. № 4. С. 94–99.

117. *Масалимова А. Р.* Корпоративная подготовка специалистов технического профиля к осуществлению наставнической деятельности в условиях современного производства: диссертация ... доктора педагогических наук / А. Р. Масалимова. Казань, 2014. 357 с.

118. *Махлин М. Д.* Образование взрослых как предмет исследования / М. Д. Махлин // *Magister*. 2000. № 4. С. 46–52.

119. *Мейган М.* Работа с персоналом: введение в должность / М. Мейган. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 160 с.

120. *Муравьев Е. М.* Психолого-педагогическое сопровождение профессиональной деятельности персонала органов управления образованием: диссертация ... доктора педагогических наук. Великий Новгород, 2004. 356 с.

121. *Найн А. Я.* Инновации в образовании / А. Я. Найн; Ин-т проф. образования. Челябинск, 1995. 288 с.

122. *Найн А. Я.* Педагогическое управление инновациями в лично-ностно ориентированном образовании / А. Я. Найн // *Вестник Учебно-методического объединения по профессионально-педагогическому образованию*. Екатеринбург, 1997. Вып. 3 (21). С. 78–80.

123. *Ненашев Д. В.* Коучинг как эффективная технология формирования эмоциональной компетентности будущих менеджеров: диссертация ... кандидата педагогических наук / Д. В. Ненашев. Москва, 2009. 159 с.

124. *Новиков А. М.* Методология образования / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2002. 320 с.

125. *Новиков А. М.* Российское образование в новой эпохе: парадоксы наследия, векторы развития / А. М. Новиков. Москва: Эгвес, 2000. 272 с.

126. *Новиков П. Н.* Обучение и профориентация незанятых / П. Н. Новиков, М. С. Савина // *Человек и труд*. 1996. № 5. С. 15–16.

127. *Новиков П. Н.* Опережающее образование: человек и экономика / П. Н. Новиков, В. М. Зуев // *Среднее профессиональное образование*. 1997. № 1. С. 31–39.

128. *Новиков П. Н.* Опережающее профессиональное образование: взгляд на проблему / П. Н. Новиков // *Профессиональное образование*. 1996. № 1. С. 4–9.

129. *Новиков П. Н.* Проблемы опережающего образования / П. Н. Новиков // *Современные проблемы профессионального обучения безра-*

ботных граждан и незанятого населения: сборник трудов. Москва: НИО РУЦ, 1996. Вып. 3. С. 39–43.

130. *Новые педагогические и информационные технологии в системе образования* / под ред. Е. С. Полат. Москва: Академия, 2002. 272 с.

131. *О государственной поддержке малого предпринимательства в Российской Федерации* [Электронный ресурс]: Федеральный закон от 14 июня 1995 г. № 88-ФЗ (редакция от 2 февр. 2006 г.). Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_6857/.

132. *О развитии малого и среднего предпринимательства в Российской Федерации*: Федеральный закон от 24 июля 2007 г. № 209-ФЗ // Российская газета. 2007. 31 июля.

133. *О руководстве малым предприятием ремесленного профиля* (на примере малярно-дизайнерского предприятия): учебно-практическое пособие / Урал. отд-ние Рос. акад. образования, Рос. гос. проф.-пед. ун-т, Фонд Э. Шека; авт.-сост. Б. Тидеманн, А. И. Космодемьянская, Г. Блессинг. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 96 с.

134. *Об образовании*: Закон Российской Федерации от 10 июля 1992 г. № 3266–1 // Российская газета. 1992. 31 июля.

135. *Об образовании* в Российской Федерации: Федеральный закон от 29 дек. 2012 г. № 273-ФЗ // Российская газета. 2012. 31 дек.

136. *Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики*: в 4 томах / под ред. В. И. Подобеда. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2000. Т. 1. 114 с.

137. *Образование взрослых: опыт и проблемы* / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2002. 165 с.

138. *Образование взрослых: реальности, проблемы, прогноз* / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 1998. 161 с.

139. *Онушкин В. Г. Образование взрослых* / В. Г. Онушкин, Е. И. Огарев // Энциклопедия профессионального образования: в 3 томах / под ред. С. Я. Батышева. Москва: АПО, 1999. Т. 2. С. 148–149.

140. *Орлов В. А. Психодидактические аспекты проектирования образовательной среды* / В. А. Орлов, В. П. Лебедева // Стандарты и мониторинг в образовании. 2000. № 4. С. 20–26.

141. *Основы андрагогики: учебное пособие для студентов вузов / под ред. И. А. Колесниковой.* Москва: Academia, 2007. 240 с.
142. *Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А. А. Деркача.* Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1995. 163 с.
143. *Основы общей и прикладной акмеологии / под ред. А. А. Деркача [и др.].* Москва: Изд-во Рос. акад. гос. службы, 1996. 333 с.
144. *Основы профессионально-педагогического общения: учебное пособие / О. Б. Акимова, Г. М. Соломина; Рос. гос. проф.-пед. ун-т.* Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2010. 50 с.
145. *Очерки истории профессионально-технического образования в СССР / под ред. С. Я. Батышева.* Москва: Педагогика, 1981. 352 с.
146. *Очерки истории школы и педагогической мысли народов СССР с древнейших времен до конца XVII в. / отв. ред. Э. Д. Днепров.* Москва: Педагогика, 1989. 479 с.
147. *Пачиков В. И. Человек в рыночной экономике: учебное пособие / В. И. Пачиков.* Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. 123 с.
148. *Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад.* Москва: Большая российская энциклопедия, 2002. 528 с.
149. *Петлин В. И. Организационно-педагогические условия оптимизации внутрифирменной подготовки, переподготовки и повышения квалификации персонала ядерно-опасных производств: диссертация ... кандидата педагогических наук / В. И. Петлин.* Томск, 2007. 203 с.
150. *Петряков П. Корпоративная педагогика. Концепция и технологии корпоративного воспитания, обучения и образовательного менеджмента в организациях: монография / П. Петряков, М. Певзнер, О. Грауманн.* Саарбрюккен: Palmarium Academic Publishing, 2012. 372 с.
151. *Плотинский Ю. М. Модели социальных процессов: учебное пособие для высших учебных заведений / Ю. М. Плотинский.* Москва: Логос, 2001. 296 с.
152. *Подготовка рабочих кадров для инновационной экономики: проблемы и пути решения / В. А. Федоров [и др.] // Вопросы управления. № 2 (19). С. 65–71.*
153. *Подобед В. И. Образование взрослых: методологический аспект / В. И. Подобед, В. В. Горшкова // Педагогика. 2003. № 7. С. 30–37.*
154. *Подобед В. И. Системное управление образованием взрослых / В. И. Подобед.* Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2000. 231 с.

155. *Подобед В. И.* Системные проблемы формирования образования взрослых: образовательные услуги, функции, технологии обучения / В. И. Подобед. Санкт-Петербург: Изд-во Ин-та образования взрослых РАО, 2000. 119 с.

156. *Пособие* для руководителей малых предприятий ремесленного профиля (на примере плиточно-мозаичного предприятия): учебное пособие / Фонд Э. Шека, Рос. гос. проф.-пед. ун-т; сост. А. Кевелло, А. И. Космодемьянская, Б. Тидеманн; пер. с нем. М. В. Лукичевой. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. 127 с.

157. *Предприниматель-работодатель*: справочник / под ред. А. В. Сутягина. Москва: ГроссМедиа: Росбух, 2008. 192 с.

158. *Проблемы становления профессионального ремесленного образования в России*: монография / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; науч. ред. Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2012. 232 с.

159. *Профессиональная педагогика*: учебник для студентов, обучающихся по педагогическим направлениям и специальностям / под ред. С. Я. Батышева. Москва: Ассоц. «Профессиональное образование», 1997. 512 с.

160. *Психология самореализации профессионала*: монография / под ред. Е. В. Федосенко. Санкт-Петербург: Речь, 2012. 157 с.

161. *Рабочая книга андрагога* / под ред. С. Г. Вершловского. Санкт-Петербург: Знание, 1998. 197 с.

162. *Рабочая книга наставника*: практическое пособие / сост. С. И. Крамаренко. Москва: Профиздат, 1981. 176 с.

163. *Рогачевская Л. С.* Наставничество: история и современность / Л. С. Рогачевская. Москва: Знание, 1982. 64 с.

164. *Розин В.* Основные требования к концепции образования взрослых / В. Розин // Новые знания. 2000. № 3. С. 1–3.

165. *Роль наставничества в формировании личности молодого рабочего*: сборник научных трудов / отв. ред. А.И. Ходаков. Ленинград: Изд-во Высш. проф. шк. культуры, 1981. 100 с.

166. *Романцев Г. М.* Профессиональное образование в системе обеспечения модернизируемой экономики рабочими кадрами / Г. М. Романцев, В. А. Федоров, А. Г. Мокроносков // Университетское управление: практика и анализ. 2012. № 6 (82). С. 6–13.

167. *Романцев Г. М.* Теоретические основы высшего рабочего образования / Г. М. Романцев. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1997. 333 с.

168. *Романцев Г. М.* Теоретические основы развития начального профессионального образования в России: диссертация ... доктора педагогических наук / Г. М. Романцев. Екатеринбург, 1998. 469 с.

169. *Российский* статистический ежегодник. 2009: статистический сборник. Москва: Росстат, 2009. 795 с.

170. *Рыкова Е. А.* Профессиональное обучение и профориентация незанятого населения: учебное пособие для инженерно-педагогических работников учреждений начального профессионального образования / Е. А. Рыкова. Москва: Изд-во Ин-та развития проф. образования, 2000. 137 с.

171. *Савочка Ф.* Воспитание лидера. Наставничество – 3 / Ф. Савочка. Киев, 2003. 80 с.

172. *Сандерс М.* Сила наставничества. Формируя лидеров, которые изменяют мир / М. Сандерс. Москва: Мирт, 2013. 208 с.

173. *Сарсенбаева Б. И.* Педагогическое сопровождение профессионального самосовершенствования будущего учителя: диссертация ... доктора педагогических наук / Б. И. Сарсенбаева. Москва, 2006. 228 с.

174. *Свод* законов Российской империи [Электронный ресурс] // Классика российского права. Режим доступа: <http://civit.consultant.ru/code/>.

175. *Селевко Г. К.* Современные образовательные технологии / Г. К. Селевко. Москва: Народное образование, 1998. 256 с.

176. *Сибатуллин Р. Р.* Научно-методическое обеспечение внутрифирменного обучения рабочих строительных профессий по безопасности труда: диссертация ... кандидата педагогических наук / Р. Р. Сибатуллин. Казань, 2013. 266 с.

177. *Силкин Р. С.* Развитие профессионально-педагогической компетенции педагога корпоративного обучения: диссертация ... кандидата педагогических наук / Р. С. Силкин. Екатеринбург, 2007. 219 с.

178. *Синова И. В.* «...Следить за добрыми и отеческими отношениями мастеров к своим ученикам...»: документы о ремесленном ученичестве на рубеже XIX–XX вв. в Центральном государственном историческом архиве Санкт-Петербурга / И. В. Синова // Отечественные архивы. 2012. № 6. С. 76–108.

179. Скакун В. А. Организация и методика профессионального обучения / В. А. Скакун. Москва: Форум: Инфра-М, 2007. 178 с.
180. Смирнов И. П. Теория профессионального образования / И. П. Смирнов; Рос. акад. образования. Москва, 2004. 320 с.
181. Смирнов И. П. Человек. Образование. Профессия. Личность: монография / И. П. Смирнов. Москва: Граф-пресс, 2002. 420 с.
182. Смольникова Н. И. Наставничество как социальный институт коммунистического воспитания: диссертация ... кандидата философских наук / Н. И. Смольникова. Свердловск, 1984. 162 с.
183. Социализация взрослых: учебное пособие / Л. А. Башарина [и др.]. Санкт-Петербург: СпецЛит, 2002. 269 с.
184. Становление и развитие ремесленного образования в России: тезисы докладов 2-й Международной научно-практической конференции. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед ун-та, 2004. 131 с.
185. Старр Д. Великолепный коучинг: как стать блестящим коучем на своем рабочем месте / Д. Старр. Санкт-Петербург: Весь, 2011. 144 с.
186. Технологические и управленческие аспекты образования взрослых в России / Рос. акад. образования, Ин-т образования взрослых; под ред. А. Е. Марона. Санкт-Петербург, 2000. 111 с.
187. Тидеманн Б. Базовые дидактические и методические аспекты организации учебного процесса подготовки ремесленников-предпринимателей / Б. Тидеманн. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2008. 82 с.
188. Ткаченко Е. В. Начальное профессиональное образование России: состояние, проблемы необходимость обновления понятийного аппарата / Е. В. Ткаченко // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сборник научных трудов / Рос. гос. проф.-пед. ун-т; отв. ред. Г. Д. Бухарова. Екатеринбург, 2003. Вып. 1. С. 8–21.
189. Тришин В. Н. Большой словарь-справочник синонимов русского языка системы ASIS, версия 8.0, на 431 тыс. слов [Электронный ресурс] / В. Н. Тришин. Режим доступа: [http:// www.trishin.ru/slovar.htm](http://www.trishin.ru/slovar.htm).
190. Уитмор Дж. Внутренняя сила лидера. Коучинг как метод управления персоналом / Дж. Уитмор. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 309 с.
191. Управление знаниями в корпорациях / Б. З. Мильнер [и др.]. Москва: Дело, 2006. 21 с.

192. *Федоров В. А.* Профессиональное обучение в условиях микропредприятия: моделирование процесса учебно-профессионального взаимодействия / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Образование и наука. 2017. № 2. С. 124–144.

193. *Федоров В. А.* Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика / В. А. Федоров. Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. 330 с.

194. *Федоров В. А.* Теоретические аспекты непрерывного профессионально-педагогического образования / В. А. Федоров // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. 2000. № 2. С. 60–69.

195. *Федоров В. А.* Учебно-профессиональное взаимодействие работников микропредприятия: отечественная практика и ее преобразование в современных социально-экономических условиях / В. А. Федоров, С. В. Комлева // Педагогический журнал Башкортостана. 2015. № 2 (57). С. 10–18.

196. *Фомин Е. Н.* Компетентностно-ориентированное наставничество студенческой молодежи на современном предприятии как ресурс качества профессиональной подготовки: диссертация ... кандидата педагогических наук / Е. Н. Фомин. Москва, 2013. 190 с.

197. *Ходаков А. И.* Мастерам и наставникам педагогические знания / А. И. Ходаков. Ленинград: Знание, 1978. 30 с.

198. *Чапаев Н. К.* Решение проблемы интеграции педагогики и производства в истории развития образования: на примере деятельности горнозаводских школ Урала (XVIII – начало XX в.): учебное пособие для слушателей институтов и факультетов повышения квалификации / Н. К. Чапаев, А. К. Шелепов; Рос. гос. проф.-пед. ун-т. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. 170 с.

199. *Чарина Е. В.* Отношения в системе «наставник – молодой специалист» в процессе профессионализации: диссертация ... кандидата психологических наук / Е. В. Чарина. Москва, 2004. 160 с.

200. *Чойс Р. Т.* Достижение целей: пошаговая система / Р. Т. Чойс, М. Аткинсон. Москва: Альпина Паблишер, 2013. 281 с.

201. *Чошанов М. А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: методическое пособие / М. А. Чошанов. Москва: Народное образование, 1996. 160 с.

202. *Шендрик И. Г.* Образовательное пространство субъекта и его проектирование / И. Г. Шендрик. Москва: АПКИПРО, 2003. 156 с.

203. *Шестак Н. В.* Высшая школа: технология обучения / Н. В. Шестак. Москва: Вузовская книга, 2006. 78 с.

204. *Эрганова Н. Е.* Введение в технологии профессионального обучения: монография / Н. Е. Эрганова. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2009. 151 с.

205. *Юнацкевич П. И.* Формирование единого образовательного пространства государств – участников СНГ в условиях становления национально-региональных систем образования взрослых: монография / П. И. Юнацкевич. Санкт-Петербург: ИОВ ПАНИ, 2009. Ч. 1. 80 с.

206. *Якиманская И. С.* Развивающее обучение / И. С. Якиманская. Москва: Педагогика, 1979. 144 с.

207. *Яковлев Е. В.* Сопровождение как педагогический феномен / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Современная высшая школа: инновационный аспект. 2010. № 4. С. 74–83.

208. *Ясвин В. А.* Образовательная среда: от моделирования к проектированию / В. А. Ясвин. Москва: Смысл, 2001. 365 с.

209. *Bennett J. T.* Upward Maintenance Tactics in Supervisory Mentoring and Nonmentoring Relationships / J. T. Bennett // Academy of Management Journal. 1995. Vol. 38, № 4. P. 1191–1205.

210. *Chip R. B.* Managers as Mentors: Building Partnerships for Learning / R. B. Chip. San Francisco, 1998. 220 p.

211. *Co-Active Coaching* / L. Whitworth [et al.]. London: Nicholas Brealey Publishing, 2011. 228 p.

212. *Competence-based Qualifications for adults.* Helsinki: National Board of Education, 2003. 12 p.

213. *Ellen A. F.* Mentoring – Who Needs It? A Comparison of Protégés and Nonprotégés Needs for Power, Achievement, Affiliation, and Autonomy / A. F. Ellen // Journal of Vocational Behavior. 1992. Vol. 41, № 1. P. 48–60.

214. *Gilley J. W.* Stop Managing, Start Coaching! How Performance Coaching can Enhance Commitment and Improve Productivity / J. W. Gilley, N. W. Boughton. Chicago: Irwin Professional Publishing, 1996. 250 p.

215. *Hoffman T.* The meanings of competency / T. Hoffman // Journal of European Industrial Training. 1999. Vol. 23, № 6. P. 275–285.

216. *Jarvis P.* Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice / P. Jarvis. 3rd ed. London; New York: Routledge Falmer, Taylor and Francis Group, 2004. 382 p.

217. *Kilburg R. R.* Executive Coaching: Developing Managerial Wisdom in a World of Chaos / R. R. Kilburg. Washington, D.C.: APA, 2000. 253 p.

218. *Knowles M. S.* The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development / M. S. Knowles, E. E. Holton, R. A. Swanson. 6th ed. London; New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

219. *Knowles M. S.* The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy / M. S. Knowles. Chicago, 1980. 240 p.

220. *Ragins B. R.* Marginal Mentoring: The Effects of Type of Mentor, Quality of Relationship, and Program Design on Work and Career Attitudes / B. R. Ragins, J. L. Cotton, J. S. Miller // Academy of Management Journal. 2000. Vol. 43, № 6. P. 1177–1194.

221. *Savičević D.* Savremena shvatanja andragogije / D. Savičević. Beograd, 1991. 211 s.

222. *Scientific-Theoretical* Background the Organization of Geobotany Employees of the Micro Enterprises Sport and Recreation Sector / T. V. Andruhina [et al.] // International journal of environmental & science education. 2016. № 17. P. 9773–9785.

223. *Stone F. M.* Coaching, Counseling & Mentoring: How to Choose & Use the Right Technique to Boost Employee Performance / F. M. Stone. New York: AMACOM, 2007. 240 p.

224. *The Six* Disciplines of Breakthrough Learning: How to Turn Training and Development Into Business Results / C. W. Wick [et al.]. Hoboken: John Wiley & Sons, 2006. 236 p.

225. *Wheeler K.* The Corporate University Workbook: Launching the 21st Century Learning Organization / K. Wheeler, E. Clegg. Hoboken: John Wiley & Sons, 2005. 160 p.

Оглавление

| | |
|---|-----|
| Введение | 3 |
| Глава 1. Теоретико-методологические предпосылки разработки условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия | 7 |
| 1.1. Учебно-профессиональное взаимодействие субъектов труда в условиях микропредприятия: понятийный аспект | 8 |
| 1.2. Отечественный опыт производственной педагогики и его преобразование в современной социально-экономической ситуации | 29 |
| 1.3. Исследование потребностей субъектов труда в профессиональном обучении в условиях микропредприятия и возможностей их удовлетворения | 46 |
| Глава 2. Разработка педагогических условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия | 60 |
| 2.1. Разработка и обоснование модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия | 61 |
| 2.2. Условия реализации структурно-функциональной модели учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия | 67 |
| 2.3. Реализация педагогически управляемых условий учебно-профессионального взаимодействия работников микропредприятия | 87 |
| Заключение | 108 |
| Библиографический список | 112 |

Научное издание

Комлева Светлана Витальевна

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ
В УСЛОВИЯХ МИКРОПРЕДПРИЯТИЯ

Монография

Редактор Е. А. Ушакова
Компьютерная верстка Н. А. Ушениной

Печатается по постановлению
редакционно-издательского совета университета

Подписано в печать 15.01.18. Формат 60×84/16. Бумага для множ. аппаратов.
Печать плоская. Усл. печ. л. 7,6. Уч.-изд. л. 7,9. Тираж 500 экз. Заказ № _____.
Издательство Российского государственного профессионально-педагогического
университета. Екатеринбург, ул. Машиностроителей, 11.
