

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКИЙ, ФИЛОСОФСКИЙ И ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ АСПЕКТЫ УСЛУГ ДЕЛОВОГО ОБРАЗОВАНИЯ

© 2009 Л.А. Сосунова, И.А. Фирсова*

Ключевые слова: сфера услуг делового образования, экономическая природа услуг делового образования, процесс подготовки специалиста, личность, субъект деятельности, субъект образования, философские, психолого-педагогические и экономические вопросы услуг делового образования.

Рассмотрены экономические, философские и психолого-педагогические вопросы услуг делового образования. Сфера услуг в процессе подготовки специалиста рассматривается в триединстве личности, субъекта деятельности и субъекта образования. Рассмотрены критерии отбора содержания профессиональной подготовки специалиста.

Сфера услуг делового образования выступает в качестве сложного социально-экономического организма в виде единства четырех составных частей: ценности, системы, процесса и результата¹. Это обусловлено рядом факторов. Во-первых, информационная революция и формирование нового типа информационного общества меняют роль знаний в социально-экономическом развитии страны. Во-вторых, уровень образования выступает одним из главных показателей благосостояния страны. В-третьих, образование - это отрасль, которая удовлетворяет запросы населения в услугах делового образования и специализируется на воспроизводстве главной производительной силы общества - квалифицированных работников для всех отраслей производства и так же непроизводственной деятельности.

Посредством делового образования происходит интеграция личности в общество наиболее высокого порядка. В качестве потребителей услуг делового образования выступают три субъекта: личность, предприятие, общество. Главная задача предприятий - потребителей продукции вуза - получить специалистов, имеющих необходимые профессиональные компетенции, позитивное отношение своей профессии. Обучаемый же, как потребитель услуг делового образования, стремится повысить уровень образованности, интеллектуальный

уровень, социальный статус, а самое главное быть востребованным на рынке труда. Обобщенная информация в концентрированном виде поступает к личности и осуществляется процесс приобщения к знаниям и ценностям, накопленным мировой наукой и культурой.

Социализированная (некоммерческая) природа делового образования проявляется и в том, что преподаватель не просто оказывает услугу студенту, он является еще и представителем общества. Преподаватель отвечает за результаты своей деятельности перед своим "клиентом", за качество подготовки перед обществом в целом. Процесс производства и потребления образовательной услуги - это вместе с тем и процесс нематериального накопления, где отсутствует процесс создания стоимости. В случае же извлечения таких доходов по сути дела идет процесс перераспределения доходов из других сфер экономики. Таким образом, с точки зрения возможности извлечения доходов высшее образование не является частным благом, имеет некоммерческую природу.

Социальная функция услуг делового образования - функция, образующая сущность этой отрасли, - вписывается в рынок с гораздо большим трудом, как отмечает В.И. Ерошин². Особенностью услуг делового образования, по его мнению, является то, что оно в отличие от здравоохранения имеет воспита-

* Сосунова Лильяна Алексеевна, доктор экономических наук, профессор, зав. кафедрой коммерции и логистики "Самарского государственного экономического университета; Фирсова Ирина Александровна, кандидат педагогических наук, доцент Тольяттинского государственного университета. e-mail: vestnik@sseu.ru.

тельную функцию, и руководствуется принципом “не навреди”. Поэтому социализация между преподавателем и студентами имеет непосредственный характер.

Услуги делового образования можно представить в виде трех секторов: некоммерческий нерыночный сектор (на этот сектор рынок влияет лишь косвенно); некоммерческий рыночный сектор; коммерческий рыночный сектор. Для рыночного сектора вуз - субъект рыночных отношений. Высшие учебные заведения являются, по нашему мнению, тем типом образовательных учреждений, входящих в общую образовательную сеть страны, который наиболее подготовлен к использованию современных методов и систем управления в рыночных условиях. Это обусловлено целым рядом факторов:

- ◆ в вузах сосредоточен основной научный потенциал системы образования;
- ◆ многие вузы располагают необходимой информационной базой и подготовленным в научном и методическом плане персоналом;
- ◆ государственные вузы в настоящее время вынуждены функционировать в условиях постоянно возрастающей конкуренции и недостаточного бюджетного финансирования;
- ◆ расширение рынка требует обеспечить конкурентоспособность высших учебных заведений;
- ◆ образовательная система на уровне отдельно взятого вуза представляется единой функциональной системой управления образованием, обладающей всеми системными атрибутами: целью, качеством, технологичностью и т.д.

Философия образования определяет стратегические цели, как дидактики, так и теории воспитания в контексте социокультурных изменений³. Предоставление услуг делового образования - это процесс целенаправленного, педагогически организованного интеллектуального развития человека. Данный процесс можно рассмотреть с различных аспектов: логический - обучение является источником и средством умственного развития человека; познавательный - познание мира, познание профессии; прикладной - общетеоретический и общепрофессиональные курсы являются той базой, которая обеспечивает готовность человека как к

овладению смежными дисциплинами, так и смежными профессиями; исторический - из истории развития самой науки прослеживается развитие человеческой культуры в целом и отдельного человека в частности; философский - формирование у человека научных представлений о вселенной.

С философски - мировоззренческой точки зрения формирование услуг делового образования рассматривали Б.Г. Ананьев, Л.Я. Зорина, А.Н. Леонтьев, В.В. Краевский⁴, которые отмечают, что в последние годы в нашей стране в когнитивной парадигме работают гимназии, колледжи, вузы. Однако, мы не всегда имеем дело с когнитивной образовательной парадигмой, предполагающей определенную внутреннюю дифференциацию обучения, гибкий взгляд на интеллектуальный рост, подбор педагогических технологий, направленный на повышение творческого роста обучаемых.

В профессиональной подготовке специалиста необходимо рассматривать и принцип дифференциации образования, который призван гармонизировать образовательные парадигмы, добиться их оптимального сочетания применительно к каждому студенту. Принципом взаимодействия, отражающим подвижность, изменчивость, нелинейность развития личности студента, а следовательно, фиксирующим постоянную готовность к изменению педагогической стратегии и тактики, является принцип педагогической инверсии. Суть его в том, что на разных этапах профессиональной подготовки основное и дополнительное для обучаемого непрерывно меняются местами. Реализовать действие всех обозначенных принципов взаимодействия в процессе подготовки менеджеров в высшей школе весьма сложно, но только в процессе взаимодействия можно достичь педагогического резонанса в деятельности всех субъектов учебно-воспитательного процесса, гармонизировать различные парадигмы образования.

Известно, что управление учебно-познавательной деятельностью предусматривает актуализацию определенных видов операционного мышления у обучаемых, развитие их на основе фундаментальных мыслительных функций (анализа, синтеза, обобщения и т.п.)

и формирования знаний, умений и навыков в определенной области человеческой деятельности. В связи с этим отметим, что в отечественной педагогической психологии уже разработан ряд теоретических концепций, описывающих системы познавательных действий, входящих в состав различных структур операционного мышления. Рекомендации этих концепций, как указывают многие психологи и дидакты, могут служить основой для организации управления познавательной деятельностью обучаемых. Сегодня в нашей стране выделяют три концепции усвоения: ассоциативно-рефлекторную, поэтапного формирования умственных действий и теорию алгоритмизации. Ассоциативно-рефлекторная концепция усвоения разработана в трудах С.Л. Рубинштейна, Ю.А. Самарина, П.А. Шеварева, Н.А. Менчинской, Д.Н. Богоявлинского⁵.

Основным положением концепции является тезис о том, что человек накапливает опыт и данные о внешнем мире путем отражения объективных связей, явлений и объектов окружающей действительности и образования на этой основе систем ассоциаций между уже имеющимися знаниями и вновь приобретаемыми. Это сопровождается непрерывным расширением и удлинением ассоциативных рядов. Исходным пунктом для развития этой концепции послужила ассоциативно-рефлекторная теория И.М. Сеченова - И.П. Павлова. Объединение ассоциаций в систему происходит в результате аналитико-синтетической деятельности, совершаемой познающим субъектом. Именно эта деятельность определяет отношения значимости, смежности, сходства явлений или объектов и включает их в соответствующие ряды. В ходе обучения непрерывно осуществляется изменение ассоциаций в двух противоположных направлениях: с одной стороны, связи усложняются (образуются цепи ассоциаций, их системы, низшие виды переходят в высшие), а с другой стороны, по мере того, как процесс усвоения автоматизируется, происходит упрощение ассоциаций (промежуточные связи выпадают, высшие виды трансформируются в низшие и т.п.).

Отметим, что, показывая сущность различных видов ассоциаций, являющихся от-

ражением связей и объектов внешнего мира, авторы этой концепции, однако, не говорят о том, как образуются сами представления и понятия о явлениях, объектах и связях, между которыми устанавливают ассоциации. Иначе говоря, они не вскрывают механизм усвоения исходных понятий.

Психологические механизмы формирования действий и операций, на базе которых складываются представления об исходных понятиях, подробно показаны в работах П.Я. Гальперина, Н.Ф. Талызиной и других авторов⁶. Исходя из общепризнанного положения о психике как деятельности и действий как единицы деятельности, эти авторы в концепции поэтапного формирования умственных действий рассматривают действие как средство формирования психических образов, как его психологический механизм. Иначе говоря, в основе этой концепции лежит идея о том, что управлять формированием образов можно через посредство тех же действий, с помощью которых они формируются. При этом сам процесс формирования должен идти поэтапно. Построение этих этапов обуславливается тем, что в онтогенетическом плане основой любых умственных действий являются действия материализованные, т.е. первоосновой умственных действий является интериоризация внешних, материализованных действий (это положение вытекает и из работ таких известных психологов, как Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев и др.).

Следовательно, формирование умственного действия в профессиональной подготовке должно быть проведено через этапы, обеспечивающие его первоначальную экстериоризацию. А затем - постепенные его преобразования и интериоризация. Здесь важно иметь в виду, что связь между образами и действиями не является односторонней. Сами действия также нуждаются в образах. С одной стороны, образы выступают в качестве объектов действия. С другой стороны, они входят в состав действия в качестве образца, по которому оно выполняется. Кроме того, П.А. Гальперин выделяет три функции, которые выполняют операции, входящие в состав действия, - ориентировочную, исполнительную и контрольную.

Основное значение он придает ориентировочной функции действия. Выделяется три типа ориентировочной основы действия, которые могут быть использованы при построении системы управления учебно-познавательной деятельностью.

Раскрывая путь формирования исходных понятий, теория поэтапного формирования умственных действий, в то же время, не уделяет должного внимания вопросу о происхождении системности в умственной деятельности путем формирования общих методов мышления. Хотя в этой концепции и обращается внимание на ориентировку, например, при решении задач, по овладению отдельными операциями еще не обеспечивает их решения. Здесь нужно еще знать алгоритм решения.

На важность овладения алгоритмическими приемами мышления, дающими возможность решать целый класс однородных задач, обращено внимание в психологической концепции "Алгоритмизация в обучении"⁷. В этой концепции показаны механизмы усвоения обучаемыми двух типов алгоритмов: распознавания и преобразования. Автор концепции, видный психолог Л.Н. Ланда разработал и обосновал принципы построения этих алгоритмов и рекомендации по их применению в обучении. Поскольку распознавание и преобразование как элементы всегда оказываются включенными в любую мыслительную деятельность, то, естественно, лучше это делать на основе общих алгоритмов. Они выступают в процессе обучения в качестве важных средств формирования логических структур мышления. Эти структуры при переносе их в новую объективную область облегчают обобщение, абстракцию, помогают овладеть методами индуктивного мышления и т.п.

Следует подчеркнуть, что концепция алгоритмизации не предполагает сведения операций овладения алгоритмами к их заучиванию обучаемыми. Обучение дано как процесс формирования умений самостоятельно их открывать, строить и применять. В этой связи показываются возможности управления формированием у обучаемых определенных психических процессов, методы воздействия на эти процессы, средства

их регулирования и контроля, исключая стихийность их развития. Особо следует здесь остановиться на учении И.А. Павлова о необходимости целенаправленной организации взаимодействия первой и второй сигнальных систем у человека в процессе обучения⁸. В частности, с точки зрения научного обоснования необходимости связи теории с практикой в процессе профессиональной подготовки студентов очень актуальным является указание И.А. Павлова на то, что слова лишь тогда выполняют функцию раздражителей второй сигнальной системы, когда они связываются в голове с раздражителями первой сигнальной системы. Отсюда следует педагогическое требование о том, что в процессе обучения студентам необходимо систематически включать в активную не только мыслительную, но и профессиональную деятельность.

Наряду с отмеченными психологическими теориями обучения, действенным психологическим обоснованием проектирования системы профессиональной подготовки менеджеров в высшей школе является идея многоуровневого характера обучения. Раскроем сущность этой идеи. Большинство изменений поведения и деятельности человека в процессе его возрастного и общего развития является результатом его научения. Результат научения выражается в целесообразном изменении внешней и внутренней деятельности или поведения. Оно не объясняется действием врожденных физиологических реакций организма. Результат научения состоит в усвоении человеком определенной суммы знаний и обусловленных ими действий и поступков в определенных условиях и ситуациях. Человеку свойственен многоуровневый, многоступенчатый характер научения. Оно осуществляется на рефлекторном и когнитивном уровнях.

На рефлекторном уровне этот процесс носит в значительной степени бессознательный, автоматический характер. В основе его лежат генерализация, дифференцировка и систематизация. Синтезом этих видов является сенсомоторное научение - формирование автоматизированных способов выполнения целесообразных действий под контролем восприятий и представлений. Результа-

ты этих видов научения выражаются в форме сенсорных, моторных и сенсомоторных навыков. Эти виды научения широко функционируют в процессе практической профессиональной подготовки студентов.

Когнитивный уровень научения характеризуется сознательным обнаружением, анализом, отбором, обобщением и закреплением существенных свойств и связей действительности, а также целесообразных способов действий и использованием этих свойств и связей. Научение идет через эксперимент и наблюдение, осмысливание и рассуждение, практические действия и упражнения, самоконтроль. Им управляют сознательно поставленные цели и задачи. На когнитивном уровне исследователями обнаружено два подуровня научения: практическое научение на основе чувственного опыта; интеллектуальное научение - на основе освоения обобщенных теоретических знаний об объективных свойствах реальности и системы идеальных операций и действий, необходимых для выявления и использования этих свойств реальности при решении определенных классов задач.

Однако при этом предшествующие уровни не исчезают и не теряют своего значения, они только перестраиваются, подчиняются научению более высокого порядка, начинают входить в его структуру. Научение может быть стихийным, возникать спонтанно в общении и взаимодействии человека с другими людьми и окружающим миром. Но условия научения могут быть и специально организованы, созданы системой методической работы преподавателей. В этом случае научение уже будет целесообразным и направленным. Такую целенаправленную организацию научения называют обучением. Обучение можно определить как процесс стимуляции и управления внешней и внутренней активностью обучаемого, в результате которой у него формируются определенные знания, навыки, умения и личностные качества.

Педагогический аспект профессиональной подготовки включает в себя изучение воспитательных, дидактических и методических сторон. Воспитательный аспект проявляется в умении выделять существенное в любом вопросе, умение делать выводы о

том, насколько решение данного вопроса соответствует конкретной действительности, и что надо изменить, чтобы добиться успеха соответствия требованиям практики. Общепрофессиональные и специальные дисциплины позволяют решить дидактические проблемы обучения. Через них реализуются все дидактические принципы обучения. Обучение в своей основе дифференцировано, подготовка специалиста предметна, однако знания специалиста носят обобщенный, интегральный характер, являясь сплавом теоретического и прикладного знания. Профессиональная направленность общепрофессиональных и специальных дисциплин базируется на использовании "задач с профессиональным содержанием", которая интегральна по своей природе и ее решение вносит элемент интегральности, объединения разрозненных знаний, умений и навыков в дифференциальном процессе усвоения научного знания.

В педагогической науке разработана общедидактическая система критериев отбора содержания образования Г.В. Дорофеев применяет деление принципов отбора содержания на внешние, социально-обусловленные, и внутренние, обусловленные психолого-педагогическими и методическими требованиями. Механизм отбора содержания, разработанный Г.В. Дорофеевым, основан на разделении знаний на целевые, отражающие цели обучения на современном этапе и вспомогательные, которые не являются необходимыми в плане формирования профессиональной направленности специалиста, но без изучения которых не могут быть освоены целевые знания⁹. В.А. Оганесян объединил дидактические принципы в группы, отвечающие целям отбора учебного материала, с учетом специфики разработал критерии: дидактической значимости, полноты, широты, мотивации в обучении, интенсификации в обучении¹⁰. В исследованиях, посвященных проблеме отбора содержания обучения профессиональной подготовке студентов отмечается необходимость направленности в обучении. Так, в работе Г.А. Бокаревой общие критерии научной и практической значимости дополнены критериями соответствия содержания профилю обу-

чения. Поскольку обучение в вузе имеет свою специфику в отличие от обучения в школе или колледже, представляется целесообразным сформулировать критерии отбора содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин в системе высшего профессионального образования, которые будут способствовать рационализации процесса разработки и совершенствования учебных программ и учебных пособий профессиональной подготовки менеджеров.

Нами предложена следующая система отбора содержания общепрофессиональных и специальных дисциплин профессиональной подготовки специалистов малого бизнеса:

- ◆ критерий временной протяженности - критерий, регулирующий соответствие объема содержания дисциплины, отведенному, на ее изучение;

- ◆ критерий практико-ориентированный системы знаний, умений, навыков - критерий, регулирующий самостоятельность, активность обучаемых, их способность к самообучению и творчеству;

- ◆ критерий субъект - субъектного взаимодействия - критерий, регулирующий соответствие содержания психолого-педагогическим особенностям студентов, связанным с их будущей профессиональной деятельностью и учета мотивационно-целевой направленности при отборе учебного материала;

- ◆ критерий целостности - критерий, регулирующий целостный подход к обучению, его содержанию, организационным формам, методам и средствам обучения;

- ◆ критерий внутрипредметной целостности курса - критерий, регулирующий полноту, логику и последовательность курса;

- ◆ критерий профессиональной направленности - критерий, регулирующий соответствие содержания курса общепрофессиональных и специальных дисциплин знаниям в будущей профессиональной деятельности и обеспечения возможностей для их самосовершенствования в процессе самообразования.

С методической точки зрения исследование проблемы подготовки специалистов малого бизнеса в современных условиях адаптированных к рынку труда заключается в создании методики реализации вопроса о содержании, форме и организации пре-

подавания дисциплин. Эти вопросы поднимали такие ученые как, Беспалько В.П. в работах "Системы педагогической технологии", "Системно-методическое обеспечение полготовки специалистов в высшей школе", Леднев В.С. в работе "Некоторые актуальные вопросы предметной структуры содержания общего среднего образования", Скаткин М.Н. в работе "Совершенствование процесса обучения", Чернова Ю.К. в работе "Основы проектирования педагогических технологий"¹¹.

Так, методическим аспектам обучения общенаучным дисциплинам, ориентированного на формирование готовности к предстоящей деятельности как одного из элементов системы профессиональной подготовки, посвящено исследование Г.А. Бокаровой, где готовность к предстоящей деятельности рассматривается как система качеств личности будущего специалиста, обеспечивающая выполнение им функций, адекватных потребностям определенной производственной деятельности¹². В исследовании А.Г. Головенко дано определение дидактических условий, обеспечивающих эффективное обучение решению творческих задач в процессе профессиональной подготовке специалиста¹³. Исследования Р.П. Петровой посвящены систематизации форм реализации межпредметных связей при формировании у студентов вуза научных понятий в общетеоретических дисциплинах¹⁴.

Таким образом, знания философских, психолого-педагогических аспектов проблемы профессиональной подготовки специалистов малого бизнеса являются основой для ее проектирования и реализации.

¹ Щетинин В.П. Экономика образования. М., 1998.

² Ерошин В.И. Экономика образования: проблемы и перспективы. М., 1997.

³ Ямбург Е.А. Школа для всех: Адаптивная школа (теоретические основы и практическая реализация). М., 1997. 352 с.

⁴ См.: Зорина Л.Я. Научная картина мира как средство и итог системного усвоения основ наук. М., 1979; Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М., 1975. С. 48; Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания Л., 1969. С. 98; Философия образования / Под ред В.В. Краевского, И.Я. Лернера. М., 1992.

⁵ См.: *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии: В 2 т. Т. 1. М., 1989. 352 с.; *Самарин Ю.А.* Очерки психологии ума. Особенности умственной деятельности школьников. М., 1962. 504 с.; *Шеварева П.А.* Обобщенные ассоциации в учебной работе школьника. М., 1959. 303 с.; *Богоявлинский Д.Н., Менчинская Н.А.* Психология усвоения знаний в школе. М., 1959. 347 с.

⁶ *Гальперин П.Я.* Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий // Исследование мышления в советской психологии: Сб. М., 1966. С. 236-277; *Талызина Н.Ф.* Теоретические основы программированного обучения. М., 1968. 102 с.; *Она же.* Управление процессом усвоения знаний. Психологические основы. 2-е изд., доп. М., 1984. 344 с.

⁷ *Ланда Л.Н.* Алгоритмизация в обучении. М., 1996. 378 с.

⁸ *Павлов И.П.* Избранные труды по физиологии нервной деятельности. М., 1950. 264 с.

⁹ *Дорофеев Г.В.* О принципах отбора содержания школьного математического образования // Математика в школе. 1990. № 6. С. 2-5.

¹⁰ *Оганесян В.А.* Принципы отбора содержания обучения в средней школе. Ереван, 1984.

¹¹ *Беспалько В.П.* Система педагогической технологии. М., 1989. 192 с.; *Он же.* Системно-методическое обеспечение подготовки специалистов в высшей школе. М., 1989; *Леднев В.С.* Некоторые актуальные вопросы предметной структуры содержания общего среднего образования // Совет. педагогика. 1973. № 3; *Скаткин М.Н.* Совершенствование процесса обучения. М., 1971. С. 206; *Чернова Ю.К.* Основы проектирования педагогических технологий в техническом вузе. Тольятти, 1992. С. 121.

¹² *Бокарёва Г.А.* Совершенствование профессиональной подготовки студентов // Совет. педагогика. 1987. № 2. С. 70.

¹³ *Головенко А.Г.* Обучение решению творческих задач в профессиональной подготовке инженера: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 1993. 16 с.

¹⁴ *Петрова Р.П.* Реализация профессиональной направленности при построении содержания образования инженера-педагога: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Казань, 1987. 22 с.