

А.С. Родиков

**ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ
РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО
УЧРЕЖДЕНИЯ**

Монография



Издательство
Нижевартовского
государственного
университета
2013

ББК 74.04(2)
Р 60

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета
Нижевартовского государственного университета

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор *А.Е.Бахмутский*
доктор педагогических наук, профессор *И.А.Маврина*

Родиков А.С.

**Р 60 Формирование и оценивание педагогических компетенций
руководителя общеобразовательного учреждения:** Монография. —
Нижевартовск: Изд-во Нижеварт. гос. ун-та, 2013. —
159 с.

ISBN 978–5–00047–087–9

Монография посвящена проблеме реализации инновационного подхода к формированию педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации в системе непрерывного образования. Показана роль педагогической компетентности руководителя в повышении эффективности управления в соответствии с требованиями развивающегося общества. Раскрыты связи между группами компонентов педагогической компетентности (ключевыми, базовыми, специальными компетенциями). Разработана модель формирования педагогической компетентности руководителя в системе непрерывного образования, определен и обоснован диагностический инструментарий для рефлексивной оценки сформированности педагогических компетенций.

Книга адресована руководителям, научным работникам системы образования, студентам, аспирантам, слушателям ИПК, а также тем, кто интересуется проблемами инноватики образования.

ББК 74.04(2)

ISBN 978–5–00047–087–9

© Родиков А.С., 2013

© Издательство НВГУ, 2013

ВВЕДЕНИЕ

Ключевые проблемы развития современной цивилизации и связанные с ними инновационные преобразования, происходящие в обществе, определяют содержание и направленность реформ системы образования, что требует рассмотрения адекватных подходов к управлению в сфере образования, непосредственно связанных с новыми ресурсами общества, и изменения структуры и содержания управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения.

Особенности управления, связанные с реформами в системе образования, раскрыты в трудах Г.Беккера, Н.Н.Вересова, С.А.Видинеева, Э.П.Днепровца, П.Друкера, Дж. Коулмана, Дж. Олькенса, С.Рюэгга, И.Д.Фрумина, Л.Т.Хосмера. Деятельности руководителя общеобразовательной организации посвятили свои исследования М.И.Кондаков, В.Ю.Кричевский, В.С.Лазарев, О.Е.Лебедев, М.М.Поташич, П.И.Третьяков, Т.И.Шамова, Е.А.Ямбург и др. Вопросы управления школами в Европе для обеспечения реформ и улучшения качества образования рассмотрены в трудах Р.Герцога, Дж. Олькенса, Г.Пичт, С.Рюэгг, Л.Стаинберг, М.Шефер. В перечисленных исследованиях отмечается неподготовленность руководителей общеобразовательных учреждений к условиям быстро меняющегося общества.

Сегодня, когда ведущей формой мировоззрения становится ценностное сознание (З.Бжезинский, Н.С.Розов и др.), а компетентность является одной из приоритетных ценностей общества (М.Вебер, Б.Г.Кортенев, И.А.Колесникова, Т.Парсон и др.), уровень сформированности профессиональной компетентности руководителя, в том числе в системе образования, определяет его готовность к профессиональной деятельности в условиях меняющегося общества. Ее оценке посвящены исследования В.А.Адольфа, Б.Н.Банько, В.А.Болотова, Т.Г.Браже, В.Н.Введенского, П.В.Симонова, П.И.Третьякова, П.Г.Щедровицкого и др. Различные точки зрения на структуру профессиональной компетентности отражаются в трудах Е.В.Бондаревской, Н.М.Борытко, Ю.В.Варданяна, И.Ф.Исаева, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, Л.М.Митиной, Е.Н.Шиянова. Понятие и структура общей профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной

организации рассмотрены И.В.Гришиной, С.В.Селицкой, Т.Н.Пильщиковой.

В последнее десятилетие появились исследования деятельности руководителей, в которых в составе профессиональной компетентности выделяется *педагогическая компетентность* (Б.Н.Банько, Е.А.Климов, А.А.Петренко, С.В.Селицкая, Л.З.Стукалова и др.). По мнению этих авторов, педагогическая компетентность — интегративная профессиональная характеристика руководителя любой сферы деятельности. Профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения, связанную с *педагогической составляющей управленческой деятельности*, рассматривают в своих трудах О.М.Атласов, В.Г.Воронцова, Е.А.Гнатышев, В.Ю.Кричевский, Ю.Н.Кулюткин, В.Г.Онушкин, Е.П.Тонконогая, Р.Х.Шакуров, Т.И.Шамова. Сказанное позволяет выделить *педагогическую компетентность руководителя общеобразовательной организации* как актуальную и ведущую характеристику его управленческой деятельности. Н.С.Василевская, Л.З.Гумерова, И.Ф.Исаев, И.А.Можаровская, В.А.Сластенин, Е.Н.Шиянов и др. в своих исследованиях отмечают особенности деятельности руководителя общеобразовательной организации по сравнению с деятельностью руководителей в других сферах, что позволяет говорить о своеобразии его педагогической компетентности, обусловленной гуманитарным характером основных процессов в общеобразовательной организации.

Многие исследователи видят проявление недостаточного уровня педагогической компетентности руководителя в его затруднениях при инициировании и поддержке общения, аргументировании собственных позиций, решении коммуникативно-производственных ситуаций; неспособности корректировать собственное поведение в ситуациях профессионального общения, прислушиваться к мнению коллег, адекватно оценивать собственное участие в совместной работе и др. Проведенное нами диагностическое обследование руководителей общеобразовательных учреждений на курсах повышения квалификации подтвердило существование обозначенных проблем.

Причинами недостаточной сформированности педагогической компетентности у руководителей общеобразовательных учреждений, по нашему мнению, являются:

— недостаточность научного знания о педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, ее структуре, содержании и путях ее формирования;

— отсутствие целостного, системного подхода к формированию руководителя общеобразовательной организации. Многие исследователи отмечают повышение требований к современному руководителю общеобразовательной организации, его высокую социальную ответственность. В трудах Н.А.Борисовой, Г.Я.Буша, А.А.Вербицкого, Ц.Йотова, М.В.Кларина, Н.В.Кулюткина, А.М.Матюшкина, М.Ю.Посталюка, Д.Шейлза и др. рассматриваются средства и педагогические процессы формирования компонентов профессиональной компетентности. Другими исследователями отмечается несовершенство системы подготовки данной категории работников образования, ее несоответствие требованиям времени (А.А.Андреев, С.В.Богданова, Е.С.Полат, В.И.Солдаткин и др.);

— отсутствие критериев оценки уровня сформированности педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, хотя критерии оценки деятельности руководителя общеобразовательной организации рассмотрены в исследованиях В.И.Зверевой, Ю.А.Конаржевского, Н.В.Кузьминой, А.К.Марковой, М.М.Поташника, В.П.Симонова, П.И.Третьякова, К.М.Ушакова и др.

Это обуславливает необходимость проведения исследования для решения **проблемы** несовершенства системы формирования педагогической компетентности руководителя современной общеобразовательной организации на всех этапах непрерывного образования как динамично развивающейся, прогрессирующей личности, способной решать профессиональные задачи, изменять свое поведение в различных жизненных и профессиональных ситуациях в условиях инновационного развития общества.

Ключевая идея заключается в том, что в современном обществе формирование педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации должно осуществляться на основе компетентностного подхода в системе непрерывного образования, включающей в себя этапы общего, профессионального и постдипломного образования. Каждый из этапов определяет эффективность реализации последующего и не должен быть исключен

из общей системы. Особого внимания требует этап постдипломного образования. Замысел исследования состоит в обосновании и разработке целостной модели формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации на основе выявления ее сущностных характеристик, компонентов и апробации этапа постдипломного образования.

В монографии определяется сущность педагогической компетентности, обосновывается модель формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации в соответствии с принципом учета сензитивных периодов развития личности, включающая в себя содержание понятия, структуру и описание непрерывного процесса и технологий формирования; определяются место и способы реализации каждого из этапов формирования. Показана роль педагогической компетентности в успешности деятельности руководителя общеобразовательной организации, устанавливаются критерии оценки ее сформированности, представляются результаты апробации эффективности модели формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации на этапе постдипломного образования.

Часть 1

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Глава 1. Особенности управленческой деятельности в современном образовании

Фактор успешности личности руководителя общеобразовательного учреждения, у которого сформирована профессиональная компетентность, стал решающим при определении направления исследования, проводимого автором данной монографии. Этот выбор не случаен. Во-первых, автор работал в качестве руководителя общеобразовательной организации (гимназии) педагогического профиля и защитил в это время диссертацию на соискание ученой степени кандидата педагогических наук по проблеме «До-профессиональная педагогическая подготовка учащихся в гуманитарных гимназиях». Во-вторых, как руководитель опорной экспериментальной площадки общеобразовательных учреждений Южно-Уральской железной дороги часто выступал на семинарах, конференциях различного уровня по проблемам качества управленческой деятельности, роли руководителя в успешности реализации инновационных направлений в школе и др.

Логическим следствием изменившейся ценностной ориентация современного общества в последние десятилетия становится новый характер управленческой деятельности в системе образования на всех ее уровнях. Это связано с рядом причин. Во-первых, происходят объективные изменения в содержании управленческой деятельности в связи с преобразованием общественного устройства, формированием новых социальных структур, адекватных потребностям общества знаний. Во-вторых, специфика российской системы образования и темпы ее модернизации предъявляют жесткие требования к управленческой деятельности в современных условиях. В-третьих, происходят изменения характеристик человеческого потенциала в условиях информационного общества. В-четвертых, появление таких актуальных категорий как человеческий и социальный капитал оказывает влияние

на особенности современной управленческой деятельности, особенно в системе образования.

Эти обстоятельства дают основания рассмотреть основные характеристики управленческой деятельности в системе образования на основе тех базовых ценностей, которые являются основой профессиональной компетентности.

Мы остановимся на особенностях влияния происходящих изменений на управленческую деятельность в системе образования, т.е. на особенностях трудовых отношений и качестве межличностных отношений; требованиях к организации управленческой деятельности вообще и в системе образования в частности; актуальном международном опыте, а именно — на понятии образовательных реформ и значении управленческой деятельности для повышения качества образования. Кроме того, с нашей точки зрения, изменение содержания управленческой деятельности в системе образования связано с так называемой «директорской реформой», на содержании которой мы остановимся особо.

Вначале отметим, что происходят коренные изменения в содержании управленческой деятельности вообще. Впервые об этом заявил Питер Ф. Друкер и обосновал деятельность менеджеров как ведущую профессиональную деятельность второй половины XX века. В ряде работ Питер Ф. Друкер пишет о необходимости становления так называемых «лидеров перемен»¹. Система образования, возможно, более чем какая-либо другая социальная система, нуждается в осмыслении и принятии данной идеи, так как сама по себе обладает большой инерционностью.

В книге «Задачи менеджмента в XXI веке» Питер Ф. Друкер отмечает, что управлять переменами нельзя, но их можно опережать. Причем в качестве лидеров перемен автор рассматривает организации, задачами которых становятся:

- политика, направленная на создание будущего;
- методика поиска и прогнозирования изменений;
- стратегия внедрения изменений, как во внутренней, так и во внешней деятельности организации;

¹ Друкер П. Эффективное управление / Пер. с англ. М.Котельниковой. М.: АСТ: Астрель, 2004.

- политика, позволяющая уравновесить изменения и стабильность².

«Великие менеджеры, — пишет в статье «Менеджер будущего» Питер Ф. Друкер, — могут быть харизматичными и бесцветными, скупыми и щедрыми, интуитивными или рассудочными, объединяет их только одно — *они все эффективны...*»³.

Говоря об эффективности менеджера организации, П. Друкер подчеркивает *значимость ценности человека*. В дальнейшем Друкер в каждой своей работе оттачивал и развивал *понимание человека как субъекта экономической и социальной жизни*. «Содержание моих книг, лекций, консультаций определяет посылка, что *современное предприятие или учреждение — это, прежде всего, человеческая, социальная организация*. И менеджмент как наука и как практика имеет дело с человеческими и социальными ценностями»⁴.

Именно на основе *главной человеческой ценности*, главного свойства свободного индивида — *способности к целеполаганию* — Друкер сформулировал истинную суть менеджмента: управление, вместо пассивной реакции на внешние импульсы, — не выживание, а развитие путем постановки и достижения целей предприятия. *Задача менеджмента — увеличение энергии в организации*. В полной мере роль человека в организации Питер Друкер определил уже в информационную эпоху, которую он назвал обществом знаний (кстати, Друкер предсказывал наступление информационной эпохи, или общества знаний, задолго до глобальной компьютеризации; термин «интеллектуальный работник» (knowledge worker) он ввел в научный оборот еще в 1959 г.). В 1992 г. он предсказал то, что сейчас только начинают осознавать компании: *изменение взаимоотношений между личностью и компанией. В современных организациях человек для организации оказывается важнее, чем организация для человека*.

² Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: Учеб. пособие / Пер. с англ. и ред. Н.М.Макаровой. М.: Вильямс, 2000.

³ Drucker P. Managing for the Future: The 1990s and Beyond. Oxford: Butterworth Heinemann, 1992.

⁴ Друкер П.Ф. На рубежах менеджмента: где сегодня рождаются завтрашние решения. Лондон: Хейнеманн, 1987.

В книге «Задачи менеджмента в XXI веке» Питер Ф. Друкер пишет об основных принципах политики перемен:

- надо перестать жить вчерашним днем, т.е. подлинного лидера перемен отличает желание и способность ломать сложившийся порядок вещей;
- плановая организационная ликвидация, т.е. регулярная проверка жизнеспособности каждого товара, услуги, процесса, рынка, канала распространения, каждого потребителя и формы конечного использования;
- плановое организационное улучшение, т.е. систематическое и непрерывное совершенствование товаров и услуг, производственных процессов, маркетинга, обслуживания, технологий, подготовки и обучения кадров, использования информации;
- использование успеха, т.е. максимальное использование возможностей⁵.

Также в успешном менеджменте важен принцип, касающейся инновационной деятельности, а именно: политика лидера должна быть направлена на инициирование перемен. К ресурсу перемен Питер Ф. Друкер относит так называемые «окна возможностей»:

- Неожиданные успехи или неудачи самой организации, а также неожиданные успехи или неудачи конкурентов.
- Изменения, особенно в процессах (например, распространения), или изменения в поведении потребителей.
- Нужды производственного процесса.
- Изменения в структуре отрасли и рынка.
- Демографические изменения.
- Изменения в смысле и воспитании.
- Новые области знания⁶.

Перемены, которые сегодня происходят в обществе, по мнению авторов рабочего документа ЮНЕСКО (Париж, июль 1998 г.), касаются всего мирового сообщества, охватывают все области и условия деятельности и жизни человека и общества. Происходящие изменения затрагивают:

- характер труда;
- производственные парадигмы;

⁵ Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке.

⁶ Там же.

- экономическую деятельность, ее техническую базу и организационные формы и структуры, условия и требования, которые она предъявляет к уровню знаний и квалификации человека, поставленного сегодня в ситуацию непрерывных нововведений;
- виды и типы деятельности, включая появление совершенно новых;
- спрос на квалификационные структуры;
- структуру общества и потребности;
- подходы к занятости и ее условия;
- роль государства, которое все в большей мере сужает сферу своего прямого вмешательства;
- информации и технологии, ставшие колоссальным ускорителем динамики перемен.

Вышеуказанным изменениям созвучны идеи Проекта «Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года» от 30.05.2000 г.: «Неотъемлемое условие модернизации общества — освоение людьми новых социальных навыков и ролей, развитие культуры социального поведения граждан с учетом открытости общества, его быстрой информатизации, роста динамики изменений. *Задачами государственной политики* здесь является создание условий для реализации гражданами своих прав на образование, *по своей структуре и качеству соответствующее потребностям развития экономики и гражданского общества.* Конкретно приоритетами образования для модернизации общества должны быть:

1. *Облегчение социализации* в рыночной среде через формирование ценностей: *ответственности* за собственное благосостояние и за состояние общества через освоение молодыми поколениями основных социальных навыков, практических умений в области экономики и социальных отношений.

2. Противодействие негативным социальным процессам, таким как распространение наркомании, рост криминогенности в молодежной среде.

3. Обеспечение социальной мобильности в обществе через поддержку наиболее талантливых и активных молодых людей, независимо от их социального происхождения, через освоение молодым поколением возможностей быстрой смены социальных и экономических ролей.

4. Поддержка вхождения новых поколений в глобализированный мир, в открытое информационное сообщество. Для этого в содержании образования должны занять центральное место коммуникативность, информатика, иностранные языки, межкультурное взаимопонимание⁷.

Помимо того, что изменяется содержание деятельности современного работника, меняется отношение к нему со стороны общества. Появились такие категории, как «человеческий капитал» и «социальный капитал». Экономический словарь под редакцией А.И.Архипова дает следующее определение человеческого капитала. «Человеческий капитал (Human capital) — капитал в форме интеллектуальных способностей и практических навыков, полученных в процессе образования и практической деятельности человека. Человеческий капитал — в экономической науке — способность»⁸. Идею человеческого капитала подробно исследовали в 50—60-е годы такие ученые, как Й.Бен-Порэт, М.Блауг, Э.Лэзер, Р.Лэйард, Дж. Минцер, Дж. Псахаропулос, Ш.Розен, Ф.Уэлч, Б.Чизуик и др.

Человеческий капитал — это сформированный в результате инвестиций и накопленный конкретным человеком определенный запас здоровья, знаний, навыков, способностей, мотиваций, которые целесообразно используются в той или иной сфере общественного воспроизводства⁹. К основным инвестициям в человеческий капитал обычно относят расходы на: образование, здравоохранение, рождение и воспитание детей, а также весь спектр расходов, связанных с подготовкой человека к производству.

Актуальными на сегодняшний день являются инвестиции средств в «человеческий капитал» и повышение уровня профессиональных навыков населения, чтобы отвечать требованиям современной мировой экономики, в которой произошли такие фундаментальные изменения, как глобализация рынков, быстрое развитие технологий и конкуренция мировых держав. Основные

⁷ Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу (проект). URL: www.nisse.ru/business/article/article_1498.html?effort

⁸ Экономический словарь / Под ред. А.И.Архипова. М.: Проспект, 2001.

⁹ Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход: Избр. тр. по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003.

инвестиции современных успешных организаций — это инвестиции в человеческий капитал.

Если понятие «человеческий капитал» является социально-экономической характеристикой качества деятельности взрослого, то понятие «социальный капитал» является такой же характеристикой качества сообщества, в котором действует взрослый. Социальный капитал существует только во взаимоотношениях индивидов. Это позволяет утверждать, что социальный капитал есть качество социальных связей. Социальный капитал (как и человеческий капитал) трудно осязаем, поскольку он существует только во взаимоотношениях индивидов. Вместе с тем, как и физический и человеческий капиталы, социальный капитал облегчает социально-экономическую деятельность взрослого. Ядром взаимоотношений является этическая ценность и этические принципы, независимо от степени их осознания взрослыми людьми¹⁰.

К качествам человека, наиболее значимым с точки зрения межличностного общения, по мнению Л.Т.Хосмера, можно отнести:

- Порядочность — репутация честного и верного своему слову человека.
- Компетентность — обладание специальными знаниями, умениями и навыками межличностного общения, необходимыми для выполнения обязательств.
- Последовательность — надежность, предсказуемость и здравый смысл в различных ситуациях.
- Лояльность — доброжелательность, или готовность защитить и подбодрить партнера.
- Открытость — психологическая доступность, или готовность свободно делиться идеями и информацией¹¹.

Европейский ракурс изменений в системе образования задан Болонским процессом. Причем важно, что идеи Болонского процесса являются актуальными не только для высшей школы, но и для всей системы образования в целом. Например, в «Совместной декларации о гармонизации архитектуры Европейской системы высшего образования» подчеркивалось, что «мы идем к периоду

¹⁰ Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3.

¹¹ Hosmer L.T. Trust: the connecting link between organisational theory and philosophical ethics // Academy of Management Review. 1995. Vol. 20. № 2.

существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с явной необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни»¹². Процесс становления Европы как общества, основанного на знаниях, означает не только то, что информация, знания, а также мотивация к их постоянному обновлению и навыки, необходимые для этого, становятся решающим фактором европейского развития, конкурентоспособности и эффективного рынка труда, но и то, что полноценное развитие личности становится невозможным без умения активно участвовать в общественных процессах и адаптироваться к культурному, этническому и языковому разнообразию.

Активное включение российской системы образования в Болонский процесс подтверждается интенсивными изменениями нормативно-правовой базы образования, в частности, вступлением в силу Федерального закона «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)» от 17.10.2007 г. и появлением квалификаций: бакалавр, дипломированный специалист, магистр, что отражает квалификационные требования Евросоюза¹³.

Одним из важнейших вопросов, рассматриваемых в Саламанке, был вопрос *обеспечения качества образования*, а именно: качество как фундаментальный камень образования. «Имеющегося качества не достаточно, оно нуждается в демонстрации и гарантиях, чтобы получить подтверждение и доверие от учащихся, партнеров и общества дома, в Европе и в мире. Качество — основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования»¹⁴.

¹² Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 года) / Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.

¹³ Федеральный закон Российской Федерации от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)». URL: www.rg.ru/2007/10/27/obrazovanie-dok.html

¹⁴ Там же. С. 2.

Рассмотрим далее те изменения, которые непосредственно касаются системы образования России. Ракурс изменений задан *следующими векторами развития*: острой демографической ситуацией; разрушением традиционных моделей образования; вхождением системы российского образования в Болонский процесс; внедрением новых условий финансирования образовательных услуг; развитием новых форм оценивания результатов освоения учащимися образовательных программ и т.д.

Проанализируем наиболее, с нашей точки зрения, существенные моменты происходящих изменений в контексте управленческой деятельности в образовании. Проводимая так называемая «директорская реформа» имеет предпосылки не только в международном ракурсе развития образования вообще, но и серьезные внутренние основания. Анализ документов, обеспечивающих реализацию комплексного проекта модернизации образования¹⁵, позволяет утверждать, что государственная образовательная политика последовательно решает актуальные проблемы в согласии с международными и российскими задачами развития образования. Такие документы, как:

- Письмо Минфина РФ от 23.03.2007 г. № 02-12-10/667 «О подготовке ежемесячной и ежеквартальной информации о реализации национальных проектов и демографической политики в 2007 году»;
- Указ Президента РФ от 09.10.2007 г. № 1351 «Об утверждении концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года»,

подчеркивают серьезные социально-экономические проблемы грядущих десятилетий, связанные с демографической ситуацией в России. По пессимистическому прогнозу, как указано в Концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 г., увеличится доля граждан «старше трудоспособного возраста. Развитие ситуации по данному сценарию, помимо демографических потерь, неблагоприятно скажется на основных показателях социально-экономического развития страны, прежде всего на темпе роста валового внутреннего продукта и обеспеченности

¹⁵ Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования / Мин. обр. РФ. Решение от 11 октября 2000 г. М., 2001.

трудовыми ресурсами, потребует структурных и качественных изменений в системе оказания медицинской и социальной помощи с учетом увеличения доли граждан старшего возраста»¹⁶.

Обеспечение темпов инновационных преобразований, диктуемых обществом знаний, недостаток внутренних государственных ресурсов для поддержки полного объема образовательных услуг в России привело к необходимости принятия ряда документов, регулирующих финансово-экономическую сферу образования. К важным документам, обеспечивающим финансово-экономические преобразования в сфере образования, можно отнести:

- Постановление Правительства Российской Федерации от 22 мая 2004 г. № 249 «О мерах по повышению результативности бюджетных расходов»;
- Концепция реформирования бюджетного процесса в Российской Федерации в 2004—2006 годах;
- О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. Министерство образования и науки РФ, 21.04.2005 г.

Кроме того, уже в проекте «Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года» от 30.05.2000 г. речь идет о государственном *софинансировании* инвестиционных проектов учебных заведений, где бюджет развития образования должен составлять до 10% софинансирования из государственного бюджета; также дается характеристика условий, объясняющих необходимость финансово-экономического реформирования¹⁷. Подчеркивается, что «важнейшим элементом *нового финансово-экономического механизма* является полная и последовательная реализация правового статуса *образовательной организации* (учебного заведения), заложенной в Законе РФ «Об образовании» 1992 года, что впоследствии назовется «директорской реформой». Здесь же речь идет и о «*подушевой* основе финансирования», когда осуществляется принцип «деньги следуют за учащимися»¹⁸.

¹⁶ Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 9 октября 2007 г. № 1351.

¹⁷ Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года. URL: www.humanities.edu.ru/db/msg/34269

¹⁸ Там же.

Законом РФ «Об образовании» предусмотрены также: автономность образовательных учреждений; указание в уставах образовательных учреждений их организационно-правовой формы, структуры финансовой и хозяйственной деятельности, порядка использования закрепленного за ними имущества, финансирования и материально-технического обеспечения деятельности образовательного учреждения; осуществление образовательной деятельности за счет средств, полученных от приносящей доход деятельности, различные виды материальной поддержки обучающихся; самостоятельность образовательных учреждений в осуществлении финансовой и хозяйственной деятельности в пределах, установленных законодательством РФ, и в распределении должностных обязанностей¹⁹.

Из вышесказанного следует, что современный руководитель образовательного учреждения/организации является менеджером образовательных услуг, имеющим в своем распоряжении достаточное количество средств, чтобы быть «лидером перемен» в образовании. Новый финансово-хозяйственный механизм изменил коренным образом отношения образовательного учреждения/организации и государства через: постепенное сближение государственных и негосударственных учебных заведений; финансово-хозяйственную прозрачность, большую информационную открытость образовательных учреждений, в том числе через систему попечительских советов; контрактные формы отношений с государством и частными заказчиками; государственную аккредитацию и независимую систему контроля качества образования; расширение прав учебных заведений по распоряжению финансовыми ресурсами (при участии попечительских советов); предоставление образовательным организациям права самостоятельного утверждения сметы расходов и, соответственно, ее изменения; прозрачность и доступность для общественно-государственного контроля всей финансовой деятельности образовательной организации и т.д.²⁰

¹⁹ Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753>

²⁰ Там же.

К мерам, направленным на расширение финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных организаций, относятся: системы попечительских советов, фонды поддержки образования, условия развития негосударственного сектора в образовании, условия для стимулирования различных форм самоорганизации населения и хозяйствующих субъектов в поддержку образования²¹.

Вернемся к нормативным документам. Логика развития государственной образовательной политики непротиворечиво отвечает заявленным приоритетам стратегии модернизации. Так, расширение финансовой самостоятельности образовательных учреждений связано с сохранением контроля государства за использованием имущества образовательной организации, с реализацией принципа программно-целевого подхода и жестким разделением бюджетов на федеральный, региональный и муниципальный²². Последние изменения затронули понятие и структуру государственного образовательного стандарта, работа над которым велась с 1992 г. Подчеркивается составляющая федерального компонента как «обязательный минимум содержания основных образовательных программ» и «конкретные умения и компетенции выпускников, которые он должен иметь на выходе из образовательного учреждения»²³.

Совокупность происходящих изменений позволяет говорить о том, что управленческая деятельность в системе образования предполагает сегодня не только ответственность за качество образовательных услуг, но и необходимость действий в условиях инициации перемен.

Рассмотрим далее опыт европейских коллег в контексте темы: «Значение школьного руководства для обеспечения реформ и улучшения качества образования». Дискуссия по данной проблеме развернулась в европейском педагогическом сообществе, начиная с 1990 г. В частности, Дж. Олькерс свою одноименную

²¹ Там же.

²² Пояснительная записка к проекту федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации “Об образовании” и в Федеральный закон “О высшем послевузовском профессиональном образовании” (в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта)» от 26 января 2007 г. URL: <http://mon.gov.ru/dok/proj/3654>

²³ Там же.

статью начинает словами, что «хороший учащийся значит управляемый учащийся» — это так же неопровержимо, как и недостижимо в реальной практике образовательных учреждений²⁴. Дискуссия затрагивает сущность и понимание реформ европейского образования. С нашей точки зрения, подход, рассматривающий процессы реформирования, деятельность руководителя образовательного учреждения в контексте качества образования, является актуальным для данного исследования. Особенно актуальным является и то, что в обсуждении приняли участие в основном ученые из немецкоговорящих стран.

Давая оценку специфике управленческой деятельности в школах Европы, С.Рюэгг пишет о том, что современный школьный руководитель не имеет в своем распоряжении той действительной власти, которая была ранее, а именно: он вынужден подчиняться коллегиальному выбору приоритетов. Он, по мнению ученого, находится в невыносимом положении — «коллегами управлять и им принадлежать (в большинстве случаев, с отдаваемой ими) с далеко идущей неформальной коммуникацией»²⁵. Те, кто выбрали сегодня профессию учителя, продолжает автор, являются индивидуалистами и не желают быть руководимыми.

Развитие инновационных идей в образовании, по мнению Дж. Олькерс, привело к тому, что слово «контроль» стало предосудительным. Между тем, руководители систем образования должны: «руководить и балансировать, развивать школу и не обращать внимания на различные дефициты (средств, кадров...), мотивировать и уменьшать недовольство, развивать цели и иметь минимум желаний для развития, сохранять качество и не иметь информации, каким образом это достигается»²⁶. То есть условия руководства, в частности, школами, по меньшей мере, парадоксальны. В основе этих парадоксов, по мнению ученого, не только бессмысленные

²⁴ Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung: Vortrag auf dem VII. Pädagogischen Kongress Schulleitertag des Interessenverbandes Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter (IHS) am 19. November. Bad Nauheim, 2002.

²⁵ Rüegg S. Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern: Ms. Bern, 2000.

²⁶ Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung.

и обременительные задания «lästiger Aufgaben», сколько *неразвивающиеся действительные компетенции*: «aber echte Kompetenzen nicht durchgehen lässt»²⁷. В условиях бюрократического давления автономное развитие школ несет много рисков. Между тем, продолжает Дж. Олькерс, хорошая школа — прежде всего свободная школа; школа, которая в рамках государственного регулирования может развиваться самостоятельно; с максимально большими «игровыми возможностями» и под минимальным количеством предписаний; смысл деятельности которой и чьи потребности проверяются практикой и, наконец, хорошая школа — это школа, находящаяся в «хороших руках»²⁸. Свободная школа в то же время является утопией, подчеркивает Дж. Олькерс, но *педагогические утопии дают энергию «большого прыжка»* (grossen Sprung, energischer «Ruck») для внутреннего развития.

По мнению Р.Герцога, развитие школы можно сравнить с прыжками, во время которых движение назад невозможно. Поэтому развитие как улучшение качества работы школ в определенные сроки не всегда возможно, так как качество связано с действительными целями и соответствующими средствами, т.е. действительное улучшение есть серьезная цель качества, которая *обычно исключена правилами и циркулярами*²⁹.

Дж. Олькерс создает карикатурный *портрет идеального руководителя школы*:

- школьный руководитель неповторимым способом вдохновляет коллег на преодоление досадных последствий школьной автономии;
- школьный руководитель поддерживает учеников в их стремлении к корпоративной автономии;
- к большой радости чиновников от образования школьный руководитель приветствует родителей, самостоятельно спонсирующих образовательный процесс»³⁰.

²⁷ Ibid.

²⁸ Ibid.

²⁹ Herzog R. Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5 November 1997 in Berlin. B.: RUTZ, 1997.

³⁰ Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung.

Подобные проблемы не являются новыми и для российской школы. Между тем, европейское научно-педагогическое сообщество интенсивно обсуждает потребности современного образования, сопротивляясь давлению бюрократии, учитывая требования современного менеджмента и общества знаний.

Далее рассмотрим конкретные предложения по обеспечению и сохранению качества образования и значение деятельности руководителей образовательных учреждений.

В первую очередь, когда речь заходит о качестве управления школой, обсуждается проблема необходимых и действительных компетенций руководителя. Качество управления школой оценивается качеством образования учащихся по окончании школы. Причем это не только результаты PISA-теста, не только результаты какого-либо «продукта образования», а, в большей степени:

- «что школа требует;
- что школа собой представляет и какие цели позиционирует;
- что учащиеся понимают в качестве «выгодных», осмысленных заданий;
- что учащиеся хотят достигнуть»³¹.

Как пишет Л. Стаинберг, существует пять измерений качества школы:

- инвестирование и доход,
- стандарт и предложения,
- ступени образования,
- школьная организация,
- порядок преподавания³².

Результатом такого подхода становится определенный уровень молодежной культуры, постоянное самостоятельное освоение учащимися медиен-компетенций, гарантия «домашнего уровня образования» и др. Чем выше достигаемый учащимися школьный уровень образования, чем выше академический уровень достижений, тем лучшие шансы получает молодой человек «на выходе» из образовательного учреждения³³.

³¹ Ibid.

³² Steinberg L. Beyond the Classroom. Why School Reform has Failed and what Parents Need to Do. N.Y.: Touchstone Books, 1997.

³³ Mayer S.E., Peterson P.E. Earning and Learning: How Schools Matter. Washington: Brookings Press, 1999.

Большое внимание авторы литературы по управлению образованием уделяют собственно дидактическим целям и задачам современной школы, рассматривая их как основу приобретаемых и в дальнейшем востребованных компетенций учащихся³⁴. Итак, вышеуказанные авторы говорят, что качество школы определяется тем, что умеют выпускники по окончании обучения. Без успешных базовых знаний, проверяемых, например, PISA-исследованием, невозможна успешная *интеграция в общество*, что и является *базовым критерием качества образования в европейской школе*.

В работе «Обучение для жизни», посвященной первым результатам PISA-исследования, выявлены социальные факторы, которые оказывают влияние на успешность получения образования. Кроме социально-экономических оснований были названы также:

- распределение школьных ресурсов и потребность в них;
- квота: учитель-ученик;
- качество педагогической деятельности;
- возможности практики учащихся и ее особенности;
- аспекты предметной практики³⁵.

«Много факторов определяются социально-экономической дискриминацией и не могут быть решенными напрямую через образовательную политику. Например, оказывает влияние образовательный уровень родителей и их благосостояние»³⁶. Обобщенные исследования разных европейских стран свидетельствуют, что школы с большей автономией показывают лучшие результаты освоения образовательных программ³⁷. Школьная автономия находится в одном ряду с социально-экономическими факторами.

Остановившаяся на успешном швейцарском опыте создания народных школ, Дж. Олькерс пишет, что позиционируемые реформы образования опираются на гибкость, умение целенаправленно, умение правильной оценки достижений, что и обеспечивает

³⁴ Murnane R.J., Levy F. Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. N.Y.: Martin Kessler Books The Free Press, 1996.

³⁵ Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. P.: OECD Publications, 2001. S. 251.

³⁶ Ibid. S. 232.

³⁷ Ibid. S. 243.

в результате непрерывную эволюцию качества школ³⁸. С 1997/98 учебного года началась так называемая частичная автономия народных школ («Teilautonome Volksschulen — TaV-Schulen») кантона Цюрих. (В народных школах Швейцарии учится большинство: менее 5% всех учащихся учится в частных школах, а в восьмилетних школах менее 2%). Наполняемость классов — 20 человек, 15% получают возможность поступления в университет. Общими задачами проекта «TaV-Schulen» стали:

- развитие общего педагогического понимания образования (Schulleitbild);
- продолжение внутренних школьных реформ (pädagogische Schwerpunkte);
- создание организационной структуры управления и культуры руководства (Schulleitung);
- регулирование совместной работы в команде с учащимися, администрацией и родителями (Organisationsstatut);
- ежегодная самостоятельная оценка (рейтинг) состояния проекта, участие в научных исследованиях (Projektelevaluation);
- развитие концепции сохранения качества образования (факкультативно) (Selbstevaluation)³⁹.

Достаточно высокая оценка развития проекта была дана всеми субъектами деятельности, особенно педагогическим коллективом, который получил возможность самостоятельно реализовывать свои педагогические преимущества. К 2002 г. школьное руководство приняло на себя государственные функции в области оперативного управления. Кроме того, руководство школ строило свои возможности влияния на непрерывной основе. Даже незначительные административные изменения и кадровые передвижения обсуждались с учителями, и в том случае, если учителя не имели к этим вопросам прямого отношения. Целеориентированное школьное развитие проектных школ привело в результате к большой командной ориентации педагогов и увеличению внимания к повышению квалификации. Развитие же школ, не участвующих в проекте, было зависимо от отдельных частных инициатив и закончилось

³⁸ Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung.

³⁹ Die Prozessberatung im TaVProjekt. URL: www.tav.ch.

вопросами преподавания. Руководство же в проектных школах получило в достаточном количестве временной ресурс и компетенции педагогических кадров. Педагоги опытных школ оценивали и отбирали самостоятельно как базовые, так и текущие мероприятия⁴⁰.

Кроме того, ученые оценивают и другие эффекты школьной автономии:

- базовая идея, изначально остро оспариваемая, во время проекта получила однозначную поддержку всех его участников;
- перенос «центра тяжести» основной деятельности педагогов на период «до и после» уроков;
- школьное руководство занималось только вопросами «объявления конкурса на замещение вакантной должности», организацией замен занятий, координацией повышения квалификации, вопросами нормативной документации, работой с общественностью, а также проблемами создания имиджа образовательного учреждения⁴¹.

Эффект развития свободных школ заключался не только в изменении содержания занятий с учащимися. Также частичная автономия дала школам большую гибкость и самостоятельность, что позволило сделать реальными «неолиберальные химеры образования»:

- самостоятельное внутреннее планирование времени проведения занятий в течение недели, месяца, года; времени пауз, проектов, практик;
- минимизация лекционных занятий по определенной специализации в пользу надпредметной активности;
- распределение учащихся по возрастам и интересам, достижениям и полу, если возникает в этом необходимость;
- гибкая замена педагогов, предметов; гибкая организация обучения в группах по выбранным приоритетам⁴².

По мнению ученых, развитие качества школьного образования необходимо исследовать в различных ракурсах. В частности,

⁴⁰ Rhyn H., Widmer Th., Roos M., Nideröst B. Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: KBL, 2002.

⁴¹ Ibid. S. 141.

⁴² Ibid. S. 9.

важными категориями этого процесса для школьного руководства являются: контроль, эволюция и менеджмент качества. Новые организационные формы улучшают качество образования не автоматически, а с помощью *компетентной поддержки руководства*. Инновационные изменения достигают успеха только в том случае, когда сформулированы общие цели и осуществляется контроль их достижения. Эволюция школ происходит на основе сильных и слабых сторон, причем, как руководство, так и педагогический коллектив должны быть готовы к тому, что слабые стороны сплывают сильнее сильных сторон. «Слабые стороны представляют собой болезнь роста, но только при анализе слабых сторон гарантируется обеспечение качества образования... Сильные же стороны ведут только к самоутверждению, если будут смешаны цели и проза желаний»⁴³.

В европейском сообществе активно ведутся поиски успешных моделей школьного образования. Апробация происходит на базе пилотных проектов. Например, проект нового государственного надзора над школьным образованием предполагает:

- проведение изменений в независимых командах, которые получили задания администрации, но не являются подведомственными им;
- изменения должны осуществляться с максимальной прозрачностью критериев, отчетов и поведения;
- изменения должны осуществляться коллегиально при открытом обсуждении с родителями и учащимися целей и условий развития;
- школьное руководство и школьная поддержка согласовывают на этой основе собственные цели развития образовательного учреждения и особые мероприятия на следующий отчетный период⁴⁴.

Авторы названного исследования подчеркивают, что достижения учащихся связаны с квалификацией педагогических кадров, которые, в свою очередь, могут развивать профессиональную

⁴³ Schäfer M. Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Bern, 1999.

⁴⁴ Neue Schulaufsicht an der Volksschule. Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern, 2002.

компетентность ежегодно через различные образовательные программы при обязательном персональном коучинге.

В основе успешного управления, подчеркивается в исследовании, лежит ответственный менеджмент руководства, который отличается от индивидуального повышения квалификации педагогов не только школьными потребностями, но и *выраженными собственными потребностями в развитии*. То есть речь идет о целевом персональном развитии. Ведущей идеей авторов становится то, что предсказанная Г.Пичт в 1964 г. «образовательная катастрофа» связана с жестким регламентированием образования⁴⁵. Также современные прогнозы снижения образовательных достижений предопределены образовательной бюрократией. «Ужасающая потеря качества» образования определяется излишней заорганизованностью, а не анализом информации. Школьные руководители, по мнению ученых, должны иметь истинные компетенции и свободу управления. Школьное управление — это особый вид деятельности, не связанный с предыдущей деятельностью. Задача школьного руководства заключается в развитии компетенций, как собственных, так и коллектива педагогов. Индикатором правильных действий является запрет на неосуществимые обещания. «Рабочий профиль» современного руководителя школы представляет собой не размытые очертания общественного работника со ссылкой на педагогику. Школьный руководитель должен обладать не только коммуникативным талантом. Существуют определенные требования к его деятельности:

1. «Школьный руководитель инициирует школьное развитие и руководит им. В том числе определяет специфику школьной деятельности.

2. Руководство опирается на оценку школьных потребностей для персонального развития и аттестации сотрудников. Согласование с администрацией также входит в компетентность руководства.

3. Руководители распоряжаются помощью для достижения внутреннего и внешнего качества инновационной деятельности. Для осуществления внутренней эволюции используются опросы учащихся, родителей и выпускников.

⁴⁵ Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1965.

4. В задачи руководства школ входит совместное с администрацией обсуждение целей развития, чтобы затем вынести их на голосование с коллегами, родителями, учащимися.

5. Руководители школ заботятся о максимальной прозрачности как результатов исследования достижений, так и формально оцениваемых критериев.

6. Руководители школ координируют школьную деятельность и наблюдают за всеми текущими школьными мероприятиями от исследований до консультаций учащихся, чтобы минимизировать возможные трудности школьного образования»⁴⁶.

Исследователь отмечает также, что англосаксонская модель, показавшая значительно лучшие результаты по PISA-исследованию, чем в немецкоговорящих странах, между тем, требует усовершенствования в плане:

- взаимосвязи стандарта проведения занятий и школьного развития;
- регулярных исследований достижений для достижения цели качества;
- открытого изложения различий в качестве школьного образования;
- большей гибкости в обеспечении ресурсов;
- ответственности руководства с большим кругом полномочий⁴⁷.

В заключение данного параграфа отметим, что перемены, происходящие в обществе и в системе образования, существенно влияют на изменение управленческой деятельности руководителя современной общеобразовательной организации, внося в нее свои особенности, адекватные велению времени. При этом обобщения ученых из немецкоговорящих стран имеют не просто предметную ценность для нашего исследования, но и отражают «генетическую» связь российского и немецкого образования. Поэтому их поиски и успехи с большой степенью вероятности могут быть использованы и в российской образовательной практике.

⁴⁶ Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung.

⁴⁷ Ibid.

Таким образом, ценностный анализ компетентностного подхода в образовании позволил выявить характерологические особенности профессионально-педагогической компетентности современного руководителя общеобразовательной организации. Подчеркивается, что только в условии ценностного осмысления педагогической деятельности происходит становление педагогической компетентности, которая, в свою очередь, обусловлена постоянными изменениями, происходящими в мире, и определяет требования к «успешному взрослому».

Проводимые образовательные реформы направлены на обеспечение финансово-экономической самостоятельности образовательных учреждений и формирование чувства личной ответственности каждого субъекта Российской Федерации за свою образовательную и профессиональную судьбу. Минимизация государственного вмешательства и своего рода воспитательный потенциал реформ реализуется благодаря появлению: категорий «образовательная услуга» и «образовательная организация», механизма нормативно-подушевого финансирования, закона об оплате труда учителей на основе качества и эффективности их педагогической деятельности, нового понятия государственного образовательного стандарта. Причем следует отметить, что схожие тенденции характерны для всего мирового образовательного сообщества.

Глава 2. Структура управленческой деятельности современного руководителя в зарубежном и отечественном опыте

В связи с определением ведущей роли руководителя общеобразовательной организации в условиях инновационных изменений системы образования возникает насущная потребность перепределить интегративное содержание управленческой функции руководителя общеобразовательной школы, его ценностных ориентиров и условий эффективности управленческой деятельности в современном обществе, позволяющих мобильно и гибко реагировать на требования времени, успешно решать профессиональные задачи.

Прежде всего в исследовании была поставлена задача определить структуру управленческой деятельности современного руководителя общеобразовательной организации через анализ теоретических основ управленческой деятельности, определить интегративное содержание управленческой функции.

В теории менеджмента в настоящее время существует большое количество подходов, школ и направлений, которые имеют различные трактовки управленческой деятельности. Это состояние теории менеджмента американский исследователь Г.Кунц назвал управленческими «джунглями».

Теория менеджмента, основываясь на социологических работах М.Вебера и системном труде А.А.Богданова, получила неожиданный поворот в своем развитии в 20-х гг. XX столетия, а именно: появилось классическое понимание бюрократической системы управления и была создана теория организаций на основе системного подхода. Стремительный рост числа исследований, главным образом американских авторов, таких как К.Арджирис, Ч.Барнард, У.Беннис, Ф.Герцберг, Э.Деминг, Питер Ф. Друкер, Р.Лайкерт, К.Левин, Г.Ливитт, Д.Макгрегор, Э.Мэйо, Г.Минцберг, Ф.Селзник, привел к созданию таких направлений, как школа человеческих отношений, эмпирическая школа и школа социальных систем.

Методологической основой, базой создания общей теории менеджмента до недавнего времени служили эмпиризм и прагматизм как ведущие философские течения в США и Великобритании. Соединенными Штатами был накоплен большой эмпирический материал в области менеджмента, который позволил к середине 70-х гг. разработать несколько частных теорий, приведших к возникновению ряда школ: классической, эмпирической, человеческих отношений, социальных систем. Были созданы основные подходы к управлению: целевой, системный, ситуационный, а также концепция организационного развития, продолжающая традиции школы человеческих отношений. Реинжиниринг бизнес-процессов — последнее достижение менеджмента в XX в. — был предложен М.Хаммером и Дж. Чампи в США в 90-х гг. Однако ни одно из перечисленных концептуальных направлений не может служить надежной методологической основой общей теории менеджмента и, соответственно, нельзя сказать, что существует адекватная философия менеджмента.

Теоретическими источниками основ управленческой деятельности в рамках нашего исследования являются труды и подходы:

- А.Файоля (универсальный процесс), Ф.Тейлора (научный менеджмент);
- Т.Питерса, Р.Уотермена (теория «7-С» — обеспечение эффективности семи компонентов управленческой деятельности: стратегия, структура, система, персонал, квалификация, ценности, стиль руководства) и др.

Кроме того, мы основывались на работах У.Бенниса, Р.Кантера, П.Сенге, К.Бартлетта, С.Гошала, Г.Хамела, К.Прахалада, Ч.Ханди, Й.Нонака и Х.Такеучи, которые обеспечили не только достижение практических результатов, но и приобрели теоретическое значение с точки зрения решения методологических проблем менеджмента. В исследованиях последних лет приоритетное значение приобретает понятие социальной эффективности в долговременном аспекте в менеджменте. Полное пренебрежение социальной эффективностью, которая является стержневой, неизбежно приводит к низкой общей эффективности организаций. Методологическое значение разработки проблемы эффективности заключается в выявлении ее аксиологической значимости. Эффективность понимается как ценностная характеристика деятельности, проявляющаяся в менеджменте в степени достижения цели и результативности управления.

Далее рассмотрим функции управления, которые к настоящему времени получили устойчивые трактовки с позиций различных теорий менеджмента. Функции управления — это взаимосвязанные друг с другом виды труда, последовательное завершение которых образует управленческий цикл, т.е. период от постановки цели до ее реализации.

Организационно-педагогическая деятельность осуществляется через следующие функции.

Первая функция — постановка целей деятельности, прогнозирование.

Целеполагание является специфическим признаком всякой человеческой деятельности.

Цель — это будущее состояние объекта или системы, к которому она стремится.

По источнику и способу образования цели могут быть внутренними и внешними. Внешние и внутренние цели различаются способом связи с потребностями, побуждающими субъекта (индивидуального или совокупного) к их достижению. А именно: внешние цели задаются извне в виде требований, приказов, нормативных актов. Их реализация затруднена, так как не сформированы потребности и мотивы личности (или совокупного субъекта). Внутренние цели вырастают из потребностей и мотивов личности (коллектива). Иными словами: «цель выбирает себе мотив» или «мотив выбирает себе цель».

Цели не всегда осознаются с одинаковой ясностью и определенностью. И чем больший период охватывается целью, тем меньше определенность в модели будущих результатов. Конечно, чем яснее осознается и понимается цель, тем больше вероятность того, что она будет достигнута.

Процесс целеобразования протекает в различных формах. Основными из них являются: усвоение целей, задаваемых обществом, превращение мотивов в мотивы-цели, замена целей, когда запланированный результат не получен или достигнут не полностью, преобразование неосознанных мотивов в осознанные цели и др.

Всякая цель должна обладать пятью основными качествами:

- полнотой содержания, т.е. определенностью всех характеристик результата, существенных для его максимального соответствия потребности;
- операциональностью определения ожидаемого результата (контролируемостью);
- временной определенностью;
- реальностью (соответствие возможностям);
- побудительностью (соответствие мотивам субъекта деятельности).

Основными методами целеобразования являются: моделирование (модель выпускника), «дерево» целей, сценарии. При постановке целей в «очередь» особую важность приобретает вопрос о разграничении понятий «цель», «задача» и «идеал». Данные понятия относительно и различаются между собой масштабами своего значения по отношению к окончательному результату и периодом времени, который они охватывают.

Задача — это промежуточный результат достижения цели. *Цель* — образ будущего результата, к которому стремится система. *Идеал* — это сверхцель, к которой можно лишь приближаться. Таким образом, идеал — это критерий для определения цели, а цели — критерий для определения задач. При соотношении целей и реальных результатов необходимо учитывать требование *измеримости*. Основу подхода к измерению соответствия целей и фактических результатов составляют понятия «норма», «результативность», «эффективность», «продуктивность».

Норма — это эталон, соответствие цели и результата. *Результативность* — уровень достижения цели. *Эффективность* — количество затрат на достижение заданного одинакового результата. *Продуктивность* — достижение цели (нормы), сопровождаемое получением запланированного результата (продукта). Цели иерархичны. Их иерархия может быть представлена следующим образом: нормативные (государственные), общественные, инициативные цели.

Вторая функция — планирование деятельности.

Процесс планирования, исходя из сформулированных целей и задач, предполагает:

- определение комплекса работ, который следует выполнить при решении каждой задачи, и ответственных за их выполнение;
- расчленение комплекса работ на отдельные элементы (группы) и этапы;
- расчет объема временных, людских, материальных затрат, необходимых для намечаемой работы.

Организация всех работ в ходе планирования может осуществляться одним из трех методов:

- последовательным — план разрабатывается на верхнем уровне и является основой для планирования на нижнем;
- параллельным — планирование осуществляется на всех уровнях одновременно, а затем согласовываются основные позиции и формируется план;
- комбинированным — предложения с нижнего уровня передаются на верхний, где формируется план, который затем передается вниз и является основой для индивидуального планирования

Третья функция — организация, координация, регулирование деятельности коллектива. На данном этапе исходными моментами

организации является четкое определение и распределение функциональных обязанностей всех субъектов, ведущих организационно-педагогическую работу, и выработка единых требований. Распределение функциональных обязанностей предполагает учет уровня подготовленности каждого работника, оценку его индивидуальности-психологических особенностей с точки зрения их соответствия предполагаемым функциональным обязанностям. Следующим важным моментом организации является согласование (координация) и регулирование реальных действий всех участников совместной деятельности. Координация действий зависит от того, как исполняются и понимаются работником функции, отведенные ему и другим субъектам деятельности. Предпосылки эффективной организации исполнения формируются еще на стадии подготовки и разработки самого решения. Представляются важными такие аспекты: как принималось решение — единолично руководителем или коллегиально; в каких формах доводилась директивная информация, содержание которой составляет принятое решение; в какой мере учтены личные интересы и мотивы исполнителей и согласованы ли они с целями организации.

Четвертая функция — контроль результатов деятельности.

Контроль является механизмом выявления и оценки результатов деятельности. Его основное назначение состоит в обеспечении обратной связи, осведомляющей о соответствии фактических результатов функционирования системы ее конечным целям. Однако для того, чтобы контроль стал реальным фактором управления, он должен быть организован. Организация контроля связана с определением и выбором оптимальных форм, видов и способов контроля с учетом особенностей конкретной ситуации. *Требования, обеспечивающие эффективность контроля.* Контроль должен быть целесообразным, систематическим, оперативным, коллегиальным, объективным. *Формы контроля:* комплексный, тематический, итоговый, промежуточный, текущий, контроль по отклонениям, мониторинг.

Организация (осуществление) контроля.

В практике организации контроля руководителям необходимо решить ряд вопросов: разработать критерии оценки деятельности, определить участников контроля, провести для них инструктаж, наметить программу контроля, предварительно изучить необходимую

документацию, связанную с объектом проверки, распределить рабочее время, оптимально используя его для наблюдения за выделенными в плане объектами контроля.

Пятая функция — анализ итогов деятельности.

Роль педагогического анализа в процессе внутришкольного управления заключается в следующем. Результаты анализа итогов учебного года дают возможность научно обосновать и сформулировать цели деятельности педагогического коллектива, основные задачи его функционирования на новый учебный год. Анализ итогов года является соединительным звеном, объединяющим годовые циклы.

По определению Питера Ф. Друкера, менеджмент — это совокупность методов, принципов, средств и форм управления *организацией* с целью повышения эффективности ее работы⁴⁸. Менеджер — это руководитель или управляющий, занимающий постоянную должность и наделенный полномочиями в области принятия решения по конкретным видам деятельности фирмы, функционирующей в рыночных условиях. Предполагается, что принимаемые менеджером *решения* являются обоснованными и вырабатываются на базе использования новейших методов управления. *Решение* представляет собой суждение. То есть менеджер осуществляет *выбор оптимального варианта из имеющихся альтернатив*. Среди основных функций менеджера можно выделить: планирование, организацию, распорядительство, координацию, мотивацию, контроль.

Менеджер образования — это специалист, содействующий достижению высокой финансовой эффективности при реализации образовательных и других услуг. Он обеспечивает предотвращение потери управляемости образовательных учреждений/организаций и их структурных подразделений, фактически становящихся *субъектами рыночных отношений*.

Следует отметить, что существует принципиальное отличие между европейскими и американскими концепциями и концепциями японского менеджмента. Если в первом случае основной целью является максимализация прибыли, т.е. получение наибольшей

⁴⁸ Drucker P. *Managing for the Future: The 1990s and Beyond*. Oxford: Butterworth Heinemann, 1992.

выгоды с наименьшими усилиями, то цель, которую ставит перед собой японский управляющий — повысить эффективность работы предприятия в основном за счет повышения производительности труда работников.

По мнению японского специалиста по менеджменту Хидеки Йосихара, есть шесть характерных признаков японского управления.

1) Гарантия занятости и создание обстановки доверительности. Такая гарантия ведет к стабильности трудовых ресурсов и уменьшает текучесть кадров. Гарантии занятости в Японии обеспечивает система пожизненного найма — явление уникальное и во многом непонятное для европейского образа мысли. Стабильность служит стимулом для рабочих и служащих, она укрепляет чувство корпоративной общности, гармонизирует отношения рядовых сотрудников с руководством. Стабильность дает возможность количественного увеличения управленческих ресурсов, с одной стороны, и сознательного направления вектора их активности на цели более значимые, чем поддержание дисциплины.

2) Гласность и ценности корпорации. Когда все уровни управления и рабочие начинают пользоваться общей базой информации о политике и деятельности фирмы, развивается атмосфера участия и общей ответственности, что улучшает взаимодействие и повышает производительность. Управление стремится постоянно прививать и поддерживать корпоративные ценности на всех уровнях.

3) Управление, основанное на информации. Особое значение придается сбору данных и их систематическому использованию для повышения экономической эффективности производства и качественных характеристик продукции.

4) Управление, ориентированное на качество. Президенты фирм и управляющие компаний на японских предприятиях чаще всего говорят о необходимости контроля качества. При управлении производственным процессом их главная забота — получение точных данных о качестве. Личная гордость руководителя заключается в закреплении усилий по контролю за качеством и, в итоге, в работе порученного ему участка производства с наивысшим качеством.

5) Постоянное присутствие руководства на производстве.

б) Поддержание чистоты и порядка. Одним из существенных факторов высокого качества японских товаров являются чистота и порядок на производстве. Руководители японских предприятий стараются установить такой порядок, который может служить гарантией качества продукции и способен повысить производительность.

В целом японское управление отличает упор на улучшение человеческих отношений: согласованность, групповую ориентацию, моральные качества служащих, стабильность занятости и гармонизацию отношений между рабочими и управляющими⁴⁹.

В отличие от японского, европейский и американский менеджмент основан на конкуренции и стремлении к максимальной прибыли. Формирующееся общество знаний предъявляет новые требования к деятельности менеджера. По мнению И.Ансоффа:

1. Число новых задач, обусловленных изменениями, неуклонно растет. Многие из них принципиально новы и не могут быть решены исходя из имеющегося опыта.

2. Множественность задач усложняет управленческие проблемы.

3. Сложность и новизна создают возрастающую нагрузку на менеджеров, в то время как совокупность управленческих навыков все меньше соответствует условиям.

4. Новые задачи возникают все чаще. Новизна, сложность и темп их появления повышают вероятность стратегических неожиданностей⁵⁰.

Можно сказать, что на современном этапе происходит расширение функционала современного менеджера. По мнению Financial Times, основными управленческими функциями современного менеджера являются:

1. Настрой на успешное решение задач любой сложности.
2. Склонность к работе в команде.
3. Дух состязательности.
4. Широкий и всесторонний взгляд на предмет или проблему.
5. Способность воспринимать большие объемы информации.

⁴⁹ Особенности и основные черты японской системы менеджмента. URL: http://de.ifmo.ru/bk_netra/page.php?tutindex=3&index=11

⁵⁰ Ансофф И. Новая корпоративная стратегия / Пер. с англ. С.Жильцова. СПб.: Питер, 1999.

6. Умение принимать на основе полученной информации оптимальные решения.

7. Качества лидера⁵¹.

Все чаще основной задачей менеджмента европейского и американского бизнеса определяется обеспечение устойчивого развития организации в условиях перемен. Для решения задачи обеспечения устойчивого поступательного развития на «опережение» становится необходимым так называемый стратегический тип мышления.

В теории менеджмента выделяют такие виды мышления, как линейное и нелинейное.

- Линейное мышление — последовательное аналитическое разрешение накапливающихся противоречий.

- Нелинейное мышление подразделяется на синергетическое и стратегическое.

Синергетическое мышление — спонтанное принятие решения на основе озарения.

Стратегическое мышление — принятие решений по определению оптимальной стратегии на основе предвидения развития.

Кенчи Охмае характеризует стратегический тип мышления следующим образом: «Неважно, насколько трудной и беспрецедентной является проблема. Прорыв к лучшему из возможных ее решений достигается только через сочетание рационального анализа конкретного объекта как некой существующей природы вещей и новой идеальной модели объекта как воображаемой реинтеграции всех его различных составляющих. Выйти на такое решение можно только посредством использования силы нелинейного мышления. Это наиболее эффективный подход для стратега, нацеленного на успешную конкуренцию на арене рынка, как на поле битвы»⁵². Развитие стратегического мышления у менеджеров связано с быстрой ориентацией в потоке информации и умением целенаправленно ее использовать.

Мы будем понимать под *стратегией* способ самоориентации организации по отношению к рынку для достижения максимальной

⁵¹ Financial Times. Crossing the divide. L., 2003. May 28.

⁵² Ohmae K. The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies. N.Y.: Free Press, 1995.

эффективности. Это означает, что любые решения должны учитывать происходящие перемены и соответствовать текущим условиям. В свете этого меняется и представление о стратегии. Она рассматривается не только как очень далекая цель, но, прежде всего, как систематическая процедура сбора информации об изменениях, происходящих как вне, так и внутри организации.

В общем виде стратегия — искусство планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах⁵³. По определению П. Друкера, стратегия — способ реализации теории бизнеса в практической деятельности. Под теорией бизнеса понимается совокупность представлений о том, в чем, собственно, заключается бизнес (дело), каковы цели и ценности, как определяются результаты, кто является потребителем, что эти потребители (заказчики) ценят и за что готовы платить⁵⁴.

Руководство в современном стратегическом менеджменте основывается на системе ценностей, что в практике деловой жизни позволяет сотрудникам работать независимо и эффективно для достижения единой цели. Набор значимых ценностей обеспечивает основу формирования и обновления сообщества. Ценности «создают контекст, в котором можно действовать независимо. При современных темпах эффективное самоуправление и умение использовать возможности создают *конкурентное преимущество*»⁵⁵.

В частности, в General Elektrik нет человека, который не имел бы при себе руководства по системе ценностей. «И мы увольняем людей, не разделяющих эти ценности, даже когда они показывают отличные результаты», — говорит руководитель компании. Руководство на основе системы ценностей отличается от других методов руководства тем, что включает в себе все три фактора:

1. Эффективность — измерение степени достижения поставленных целей.
2. Моральный аспект — измерение воздействия изменения на заинтересованные стороны.
3. Время — оценка устремленности к достижению цели по прошествии длительного времени.

⁵³ Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992.

⁵⁴ Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке.

⁵⁵ Там же.

Руководство на основе системы ценностей — это не стиль, не метод и даже не овладение «искусством предвидения». Это касается идей и ценностей, понимания различных и противоречивых потребностей сотрудников, стимулирования их достигать *цели быстрее, чем они считали возможным*.

В последнее время теория менеджмента при анализе конкурентной борьбы на рынке разделяет понятия «стратегическое планирование» и «стратегическое мышление». Планирование, по мнению Г. Минцберга, всегда имеет отношение к анализу, т.е. к разделению цели на составляющие элементы. Стратегическое мышление, напротив, связано с синтезом — его итогом является «интегрированное видение будущего» организации⁵⁶.

Важным условием развития стратегического мышления является состояние среды, в которой находятся организации и принимают решения менеджеры. Э. Блум отмечает, что самая опасная тирания — не та, что использует силу для обеспечения единомыслия, а та, которая «лишает знаний о других возможностях, веры в жизнеспособность и уверенности в наличии чего-то иного»⁵⁷. Среда, враждебная по отношению к творческому поиску способов достижения цели, разрушает самое основание стратегического мышления. Она приводит человека к мыслям о бесполезности долгосрочного планирования деятельности. Таким образом, для реализации стратегического подхода к решению задач организации менеджеры не должны бояться риска и должны быть готовы к работе в условиях неопределенности.

Развитие стратегического мышления, по мнению Джона ван Маурика, есть основа управления и главная составляющая развития менеджерской функции руководителя. В основе стратегического мышления, во-первых — сформированная потребность в переменах, а во-вторых — процесс анализа ситуации, в результате которого очерчиваются перспективы⁵⁸. По его мнению, к показателям стратегического мышления можно отнести:

⁵⁶ Минцберг Г. Менеджмент: теория и практика менеджмента. Электронная книга. Издательский Дом «Равновесие», 2004.

⁵⁷ Bloom B.S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y.: Mc Grow-Hill Book Co, 1971.

⁵⁸ Ван Маурик Д. Эффективный стратег. Важные навыки, необходимые всем менеджерам. М.: Инфра-М, 2002.

- чувствительность к проблемам, противоречиям и неопределенности окружающего мира, критичность;
- способность порождать оригинальные решения;
- беглость мышления (количество идей, возникающих в единицу времени);
- гибкость мышления (готовность быстро переключаться с одной идеи на другую, с одной области знаний на другую);
- способность к прогнозу, переходу к работе в контексте «невозможного» с использованием символических, ассоциативных средств для выражения своих мыслей⁵⁹.

Анализ литературы по проблеме современного европейского менеджмента позволяет сказать, что осуществление менеджерской функции руководителя обеспечивается стратегическим мышлением, которое включает в себя следующие компоненты:

- перспектива развития, или видение;
- философия (миссия) организации; целевая установка;
- постановка целей, построение дерева целей;
- стратегическое планирование;
- корпоративная стратегия;
- обеспечение конкурентных преимуществ и позиционирование себя на рынке.

По мнению Б.Карлоффа и С.Седерберга, видение есть представление о *мыслимых альтернативах будущего*, с их помощью определяется спектр возможных ситуаций⁶⁰. Видение относится к категории намерений широкого спектра, всепоглощающих и мысленно спроецированных на будущее. Успех организации зависит от наличия такого видения, четко выраженного ее руководителем. Перспектива развития — это те цели деятельности, которые необходимо сформулировать, прежде чем начать движение к ним. Она отражает надежды на будущее, не указывая тех средств, которые планируются применять для достижения желаемых результатов.

Стратегическое управление строится на базе философии предприятия. Философия организации реализуется в целевой установке, которая представляет собой *письменное* изложение

⁵⁹ Там же.

⁶⁰ Карлофф Б., Седерберг С. Вызов лидеров: О проблеме лидерства в области управления / Пер. со швед. М.: Дело, 1996.

перспектив развития. Философия организации определяет все процессы принятия решений и находится в непосредственной зависимости от главной, «генеральной цели» — цели создания предприятия. Целевая установка конкретизирует взгляды руководства на направления деятельности данной организации и ее предназначение. Для многих корпоративных лидеров она служит важнейшим элементом при любых мотивационных воздействиях на сотрудников и способом дать им представление о приоритетах.

Главный итог стратегического планирования данного этапа — формулирование конечных целей данной организации на основе заявленных ею перспектив развития и целевой установки, после того, как собрана вся необходимая информация.

Следующий шаг закрепляется постановкой целей и построением «Дерева целей». Цель должна быть:

- сфокусированной на результате, а не на действии;
- сообразной;
- конкретной;
- измеряемой;
- привязанной к временному графику;
- достижимой.

Для обеспечения успешности деятельности организации необходимо уметь концентрировать усилия в соответствии со стратегией. Успешная стратегия увеличивает ценность целевых потребителей, на протяжении долгого периода последовательно удовлетворяя их потребности лучше конкурентов, т.е. проявляя *устойчивое конкурентное преимущество*, которое позволяет поддерживать и улучшать конкурентоспособное положение организации на рынке. Именно преимущество помогает бизнесу выживать в условиях конкуренции в течение длительного периода времени.

Руководители известных компаний выделяются не только умением обеспечивать рост прибыли. Для них характерна способность укреплять присущее компании организационное совершенство на протяжении всей ее деятельности. Направления создания устойчивых конкурентных преимуществ:

- Модель 7-S — модель организации и управления компанией, оптимальная для достижения конкурентного преимущества;
- Знание — сила: знание как источник организационного конкурентного преимущества;

- Корпоративное лидерство;
- Создание рабочей силы, которая способна обеспечить конкурентное преимущество;
- Радикальные инновации;
- Системная инновация;
- Непрерывное совершенствование фирмы;
- Искусство конкуренции.

Не останавливаясь на пояснении указанных направлений, так как это предмет отдельного исследования, заметим, что, по мнению специалистов в области стратегического менеджмента, искусство конкуренции есть *умение рассматривать конкуренцию с точки зрения других игроков.*

Если говорить об управленческой функции руководителя с точки зрения, например, подготовки менеджера по программе МВА, то

1. В целом, лица успешно освоившие программу МВА и получившие соответствующий диплом, должны:

- квалифицированно решать практические проблемы менеджмента и воплощать эти решения в жизнь, быть подготовленными к осуществлению функций управления на вверенном им участке деятельности и уметь решать профессиональные проблемы в интересах организации в целом;
- обладать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для занятия соответствующих управленческих должностей и основанными на глубоком понимании особенностей рыночной экономики и ее возможностей, функций и экономической роли государства, понимания экологических проблем, осознании социальной ответственности бизнеса и приверженности цивилизованным этическим нормам его ведения;
- ясно осознавать современные проблемы и перспективы социально-экономического развития России, понимать современные тенденции развития мировой экономики и глобализации, ориентироваться в вопросах международной конкуренции.

2. В области менеджмента лица, успешно освоившие программу МВА, должны:

- понимать сущность бизнеса и стратегического управления в условиях рынка, определять миссию и цели организации, анализировать ее сильные и слабые стороны в конкурентной среде,

вырабатывать на этой основе стратегию организации и уметь добиваться ее осуществления;

- владеть современным аналитическим инструментарием менеджмента, методологией системного подхода к организации, количественными методами в управлении, методами диагностики, анализа и решения проблем, а также методами принятия решений и их реализации на практике;

- разрабатывать организационную структуру, адекватную стратегии, целям и задачам, внутренним и внешним условиям деятельности организации, осуществлять распределение полномочий и ответственности на основе их делегирования, анализировать и проектировать бизнес-процессы, а также работы;

- разрабатывать системы стратегического, текущего и оперативного контроля, владеть принципами и современными методами управления операциями в различных сферах деятельности, применять их на практике, знать концепции, принципы и методы формирования систем управления качеством;

- иметь знания и навыки для эффективного управления человеческими ресурсами в организациях, осуществлять планирование и организацию кадровой работы, развивать в себе навыки лидерства, владеть принципами и методами управления конфликтами, формировать организационную культуру и осуществлять организационные изменения;

- уметь организовывать свое время, формировать рациональный образ жизни, проводить самоанализ и самоменеджмент;

- быть способными работать в группах, осуществлять эффективные коммуникации, деловую переписку, владеть искусством презентаций и ведения переговоров, деловым этикетом;

3. В области маркетинга лица, успешно освоившие программу MBA, должны:

- уметь планировать маркетинговые мероприятия в увязке со стратегией предприятия, а также организовывать маркетинговую деятельность, осуществлять ее эффективный контроль, обеспечивать рациональное использование ресурсов в сфере маркетинга;

- обладать необходимой квалификацией для анализа рынка и рыночной конъюнктуры, изучения поведения потребителей, уметь оценивать конкурентоспособность продукции и вырабатывать мероприятия по ее повышению, активно использовать ценообразование

в конкурентной политике предприятия, организовывать спрос, продажи, эффективный товарооборот, обеспечивать продвижение товаров на рынок, формирование сетей распределения продукции;

- уметь использовать рекламу, средства массовой информации для формирования положительного общественного мнения (имиджа) о фирме и ее товарах с целью повышения конкурентоспособности и укрепления товарной марки;

- обладать основными знаниями и навыками для работы с иностранными партнерами в контексте ведения международного бизнеса, осуществления внешнеэкономических операций.

4. В области управления операциями лица, успешно освоившие программу MBA, должны:

- владеть количественными методами анализа и методологией оптимизации производственных систем и процессов;

- владеть методами формирования текущих планов и календарных графиков осуществления операций;

- обладать способностью организовывать мероприятия по повышению производительности и качества, владеть методологией «тотального управления качеством»;

- владеть методами анализа и проектирования бизнес-процессов, комплексов операций и отдельных работ;

- владеть принципами организации и современными методами управления проектами⁶¹.

Новые требования к рынку труда ставят задачу согласования компетентностного подхода и представления об управленческой функции руководителя. С точки зрения компетентностного подхода, функции деятельности представляют собой производные от компетенций⁶² или же являются составными частями компетенций (теория скилсов).

Обобщение данных подходов дано в работах В.И.Байденко. В частности, интерес с точки зрения нашего исследования представляют итоги работы интернациональной программы TUNING. Автор пишет, опираясь на зарубежные исследования, что «компетенции должны быть “организованы” в своеобразные классы

⁶¹ Требования к уровню подготовки лиц, успешно освоивших программу MBA. URL: www.mba.kazan.ru/programm/gov-r

⁶² Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе / Пер. с англ. М.: НІРРО, 2005.

(группы)». Если сослаться на классические исследования в области компетенций (Мак Клеллард, Мак Бер и их последователи Лайл Спенсер и Сайн Спенсер), то можно говорить о шести группах компетенций (что, кстати сказать, соответствует количеству групп компетенций, употребляемых в проектах ГОС ВПО третьего поколения). Не следует умножать численный состав компетенций, принимаемых для описания результатов образования. В каждой группе компетенций рекомендуется выделять не более пяти компетенций (это будет особенно важно при формировании оценочных средств, адаптированных к компетентностному подходу, когда возникнет необходимость формулировать поведенческие индикаторы (или индикаторы определенных поведенческих способов демонстрации компетенций в процессе аттестационных (оценочных) процедур)). Надо также иметь представление о том, что, например, компетенция «инициатива», которая означает «...делать больше, чем требуется или ожидается в работе, делать то, чего никто не просил и что улучшит или увеличит результаты работы и поможет избежать проблем, или же поиск или создание новых возможностей» предполагает:

- склонность к действию;
- решительность;
- стратегическую ориентацию на будущее;
- использование возможностей;
- проактивность.

Чтобы понять всю сложность «архитектуры» компетенций, нужно представить, что, скажем, та или иная компетенция имеет свои формы проявления. Что касается компетенции «инициатива», то она проявляется как:

«— настойчивость, отказ опустить руки при столкновении с трудностями...;

— осознание возможностей и овладение ими;

— исполнение намного большего, чем требует работа;

— предвидение и подготовка к определенной возможности или проблеме, неочевидной для остальных...».

Компетенция «инициатива» связана с другими компетенциями: ориентацией на достижение, построение отношений, обслуживание клиентов, командное лидерство и др.»⁶³.

⁶³ Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие /

По сути, автор рассматривает функциональные составляющие компетенций. В качестве удачного, с точки зрения нашего исследования, примера компетенция «инициатива» была рассмотрена как одна из ведущих компетенций руководителя. При характеристике зарубежного подхода к компетенциям В.И.Байденко пишет, что «даже беглый анализ позволяет видеть однопорядковость многих компетенций»⁶⁴, т.е. избыточность многих характеристик компетенций. С точки зрения теории Soft Skills, избыточность характеристик/показателей не является недостатком, а скорее преимуществом, обеспечивающим полноту характеристики компетенции.

Кроме того, по мнению Еврокомиссии, каждый европеец должен овладеть следующими восемью ключевыми компетенциями: «1) компетенция в области родного языка; 2) компетенция в сфере иностранных языков; 3) математическая и фундаментальная естественнонаучная и техническая компетенции; 4) компьютерная компетенция; 5) учебная компетенция; 6) межличностная, межкультурная и социальная компетенции, а также гражданская компетенция; 7) компетенция предпринимательства; 8) культурная компетенция. Эти компетенции поддерживаются определенными способностями, к которым причисляются во всех жизненных областях такие необходимые аспекты, как критическое мышление, креативность, «европейское измерение» и активная жизненная позиция. Совместно эти способности содействуют развитию личности, активному взаимодействию и улучшению трудоустраиваемости»⁶⁵.

В заключение параграфа приведем пример компетентностно-функциональной модели, разработанной на основе результатов программы TUNING в рамках программы «Подготовка управленческих кадров для организаций народного хозяйства Российской Федерации». Авторы исходили из того, что «Компетенция — это квалификационная характеристика индивида, взятая в момент его включения в деятельность». Как нам представляется, данное определение наиболее близко к содержанию управленческой функции современного руководителя.

Мин-во образования и науки РФ, Федер. агентство по образованию. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006. С. 32.

⁶⁴ Там же.

⁶⁵ Там же. С. 34.

«Под “моделью компетенций менеджера” подразумевается, — по мнению авторов программы, — набор *взаимосвязанных* знаний, умений, навыков и ценностей, необходимых менеджеру для эффективной работы в организациях.

Когнитивные компетенции (управление знаниями). Способности менеджера работать с информацией, управлять информационными потоками, процессами обучения и развития в организации. Они включают в себя:

- концептуальное, аналитическое мышление,
- понимание сущности процессов организационного развития,
- обеспечение процесса приобретения сотрудниками новых знаний и навыков, распознавание проблем, определение их возможных причин и путей решения,
 - поиск и мониторинг информации,
 - видение и прогнозирование ситуаций внешней среды бизнеса,
- знание основ экономики и права,
- способность к самообучению,
- системное мышление,
- адекватность реакций на изменения,
- реалистичное восприятие.

Функциональные (специальные) компетенции. Это компетенции, необходимые руководителю для решения вопросов, составляющих непосредственное содержание процессов и функций, за которые он ответственен:

- принятие стратегических решений,
- привлечение внешних и внутренних ресурсов компании для решения бизнес-задач,
 - эффективное использование ресурсов организации,
 - организация бизнес-процессов,
 - тактическое и оперативное планирование,
 - знание и применение мотивационных программ,
 - организация взаимодействия персонала,
 - формирование эффективной команды,
 - самоорганизация и управление по целям,
 - построение эффективных коммуникационных каналов организации,
- владение и использование различных систем контроля,

- владение информационными технологиями,
- умение общаться с иностранными партнерами,
- управление финансовыми потоками,
- владение методами и инструментами управленческого и финансового анализа.

Личностные компетенции. Отражают способность менеджера распоряжаться собственной властью, способностью создавать у подчиненных состояние нацеленности на общую задачу, поддерживать творческую активность, оказывать подчиненным поддержку, наделять их полномочиями. Включают в себя:

- лидерские качества, умение повести за собой,
- энтузиазм, оптимизм, позитивное мышление,
- организаторские способности,
- стрессоустойчивость,
- способность взять на себя ответственность,
- личностную систему ценностей,
- амбициозность, уверенность, харизматичность,
- мобильность,
- способность к инновациям,
- креативность,
- нацеленность на результат,
- интуицию,
- адаптивность, гибкость,
- умение влиять на людей, знание основ психологии,
- умение эффективно вести переговоры,
- владение ораторскими навыками и риторикой.

Этические компетенции. В их основе лежит склонность влиять на среду своего обитания, стремление к улучшению и кардинальному изменению существующей ситуации, способность действовать в условиях неопределенности, развитое самосознание. Включают в себя:

- понимание социальной значимости и ответственности бизнеса,
- знание основ кросс-культурного менеджмента,
- уважение к конкурентам и контрагентам,
- способность к спонсорству и меценатству,
- патриотизм,
- лояльность к компании,

- толерантность,
- соблюдение этики деловой среды,
- дипломатичность, порядочность,
- следование законам и нормам права».

Таким образом, изучение методологических основ теории менеджмента позволило нам сформировать структуру управленческой деятельности современного руководителя, определив в ней качества, основные функции, компетенции, задачи деятельности с точки зрения компетентностного подхода. Наряду с обобщенной структурой управленческой деятельности современного руководителя в данном контексте были выявлены отличительные особенности управленческой деятельности руководителя общеобразовательной организации.

Глава 3. Основные положения разработки европейских квалификационных стандартов

В предыдущей части исследования было отмечено понимание отечественными учеными профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей. Для нашего исследования важным был вопрос о системном подходе к формированию этих компетенций. В первую очередь, это относилось к тем компетенциям руководителя общеобразовательной организации в современном обществе, которые были бы универсальными, обеспечивая при этом успешность в его движении по индивидуальной траектории. То есть в рамках обозначенного компетентностного подхода актуальными становятся вопросы формирования компетентного руководителя общеобразовательной организации с вполне адекватным времени набором ключевых (общих) компетенций.

История компетентностного подхода связана с развитием междисциплинарных исследований. Компетентностный подход, зародившись в исследованиях трансформационной грамматики (Н.Хомский), «был впоследствии экстраполирован в качестве научного

метода, применимого к различным сферам знания включая педагогику»⁶⁶. Основания, заложенные в лингвистических исследованиях, остались базовыми для его развития. В частности, Н.Хомский отмечал, что «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим — слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае... употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию. Противопоставление, *вводимое мною*, связано с сосюрровским противопоставлением *языка и речи*, но необходимо... скорее вернуться к гумбольдтовской концепции скрытой компетенции как *системы порождающих процессов*»⁶⁷.

Анализ этапов развития компетентностного подхода позволяет отметить единую точку зрения ученых на динамику изменений, происходящих с данной категорией, и развитие европейского образования. То есть на протяжении последних десятилетий в центре внимания европейских исследователей были процессы, так или иначе связанные с категорией, в последующем получившей в европейском образовании название «обучение на основе компетенций», а в российской практике — «компетентностный подход».

И.А.Зимняя подчеркивает, что в первый период развития компетентностного подхода в образовании исследователи сосредотачивались на ситуациях, возникающих в реальной деятельности. В дальнейшем, в связи со сложностью и динамикой современных жизненных ситуаций, компетентностное образование должно помочь человеку решать новые проблемы в незнакомых ситуациях⁶⁸. Поэтому в образовании особое внимание стало уделяться ключевым компетенциям, которые позволяют развивать различные умения постоянно. Примечательно то, что с периода последнего десятилетия XX в. термин «*ключевые компетенции*» стал широко употребляться в документах международных организаций, обращенных

⁶⁶ Компетентностный подход: реферативный бюллетень / Рос. гос. гуманит. ун-т. URL: www.gumchtenia.rggu.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc

⁶⁷ Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. С. 13.

⁶⁸ Там же.

к проблемам образования. Например, в 1996 г. на симпозиуме Совета Европы был поставлен вопрос о том, что для реформ образования существенным является определение ключевых компетенций (*key competencies*), которые должны приобрести выпускники средней школы⁶⁹.

По мнению В.В.Лаптева, С.А.Писаревой, А.П.Тряпициной, начиная с 1992 г. начинается новый этап развития европейского образования в лоне процессов европейской экономической и политической интеграции. «Стимулом к этой инициативе стала обеспокоенность министров снижением конкурентоспособности европейского образования по сравнению с американским»⁷⁰.

С этой точки зрения важным является исследование по проблеме компетенций ОЭСР «Определение и выбор компетенций: теоретические и концептуальные основы» (*Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations — DeSeCo*). В исследовании компетенции рассматривались не с точки зрения простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а относительно хорошо функционирующего общества и успешной жизни в нем каждого⁷¹.

Главная задача программы DeSeCo заключалась в определении обоснованного набора ключевых компетенций. Было достигнуто согласие по вопросу важности таких компетенций как: социальные, коммуникационные, грамотности (включая умения обрабатывать информацию, решать проблемы, критически мыслить, владение родными и иностранными языками, способности к количественному мышлению, учиться на протяжении всей жизни, личным компетенциям, необходимым для участия в политической или гражданской жизни). Кроме того, в некоторых странах аспектом особого внимания стали ценностные ориентации. Стратегический отчет с выводами и рекомендациями программы DeSeCo

⁶⁹ Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne. Switzerland, 1996. 27—30 March.

⁷⁰ Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук: анализ опыта университетов Европы и России: Монография. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005. С. 7.

⁷¹ Selection of key competencies. Executive Summary DeSeCo Project Web. URL: www.oecd.org/edu/statistics/deseeco

в 2002 г. был представлен Комитету образования ОЭСР и Правлению Центра образовательных исследований и инноваций (Отчет (стратегических доклад) DeSeCo составлен Домиником Симоном Рихеном (Швейцарское федеральное статистическое бюро) и Лаурой Херш Салганик (Институт служб образовательной статистики, Американский институт исследований)).

В отчете отмечалось, что системы оценки компетенций следует разрабатывать на основе опыта, приобретенного в уже проделанных исследованиях, в частности, в Программе международной оценки учащихся (PISA) и в Исследовании грамотности и жизненных навыков взрослых (ALL).

Также в докладе было заявлено, что в ходе программы установлены определяющие концептуальные критерии для идентификации индивидуальных компетенций, необходимых для эффективного участия в жизни общества, и для того, чтобы справляться с глобальными проблемами, требованиями экономики знаний и информационного сообщества.

Для того чтобы индивиды были успешны в жизни и поддерживали бы успешное функционирование общества, им нужно уметь мобилизовать множество ключевых компетенций. Ключевые компетенции действуют не независимо друг от друга, а будучи включенными в организованные структуры. Эти структуры можно представить себе как созвездия, конфигурация которых зависит от тех или иных индивидуальных или социальных целей. Таким образом, цели определяют констелляцию (организованную структуру) ключевых компетенций и значение каждой компетенции в констелляции. Требуется сосредотачиваться на комплексах (сочетаниях) ключевых компетенций, а не просто на отдельных ключевых компетенциях.

В результате многочисленных исследований к ключевым компетенциям принято относить:

- 1) способность использовать широкий набор инструментов для взаимодействия с физическими, информационными и социокультурными объектами;
- 2) способность взаимодействовать с другими в различных диапазонах жизни и работы;

3) способность действовать автономно и принять ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте⁷².

С точки зрения западных экспертов, результаты образования, выраженные на языке компетенций, становятся важным инструментом для построения диалога высшей школы с миром труда: они значительно расширяют возможности международного академического и профессионального признания и улучшают сопоставимость дипломов и квалификаций. Не случайно в Берлинском коммюнике (2003 г.) компетентностный подход избирается в качестве модели, позволяющей сравнивать квалификации разных национальных систем образования. В этом документе предлагается характеризовать квалификации с точки зрения рабочей нагрузки, уровня и результатов обучения, приобретенных компетенций и специализации.

Некоторые исследователи оценивают категорию «компетенция» методом сравнения, что дает возможность сузить предметное поле данной дефиниции: «Этот метод основан на допущении, что, несмотря на то, что достаточно трудно объяснить значение таких абстрактных конструктов, как компетенция, у людей есть некоторое символическое представление о том, что это такое (Blokhuys & Onstenk). В процессе сравнения понятий компетенция сравнивается с одним из близких терминов (например, компетенция — действие, компетенция — квалификация). Далее, с помощью конкретных примеров должно быть вынесено решение, описывают ли два термина одну и ту же реальность. Например, может ли быть человек в данном случае назван компетентным, но неквалифицированным или, в другом случае, тем и другим одновременно. Анализируя ответ на этот вопрос, можно глубже проникнуть в смысл как понятия компетенции, так и того конструкта, с которым оно сравнивается: действие (performance), квалификация (qualification), одаренность (capability), способность (ability) и часто упоминаемый комплекс знаний, умений и отношений (attitudes)»⁷³.

⁷² Бахмутский А.Е., Кондракова И.Э., Писарева С.А. Оценка деятельности современной школы: Учеб. пособие. М.: АПК и ППРО, 2009.

⁷³ Что есть компетенция? Конструктивистский подход как выход из замешательства / Angela Stoof, Rob L. Martens, Jeroen J.G. van Merriënboer (пер. с англ. Е.Орел). URL: <http://www.ht.ru/press/articles/print/art26.htm>.

Анализ изменений последних десятилетий позволяет утверждать, что компетентностный подход является адекватным ответом требованиям времени. В нашем исследовании мы остановимся на таких условиях формирования компетентностного подхода в образовании как инновационность постиндустриального общества и развитие знаний в Европе.

Одним из важнейших критериев развития постиндустриального общества является его инновационность. Л.М.Егорова, Б.Б.Сербиновский, Б.Ю.Сербиновский дают следующее определение инновационности образования:

«Под инновационностью в образовании мы подразумеваем возможности включения передовых научных разработок в образовательный процесс, причем таким образом, что он позволяет готовить специалистов, способных осуществлять дальнейшие инновации в ходе своей научной карьеры.

Инновационными образовательными программами мы называем систематический набор учебных курсов, включающих самые актуальные разработки в области науки и технологии в данной выделенной области, целью которого является подготовка специалиста, способного не только освоить, но и творчески развить переданные ему в результате обучения навыки и результаты»⁷⁴.

Безусловными лидерами в этой области являются Германия и США. «Число занятых наукой и технологией в Германии превышает 250 тысяч человек; только за последний год (2005) подано 23 800 патентных заявок в европейскую службу патентов (в 3 раза больше, чем учеными Франции, находящимися на 2-м месте в Европе по количеству патентов, за тот же период). В настоящее время немецким ученым принадлежит 18% мировых патентов; Германия уступает только Соединенным Штатам Америки»⁷⁵.

Анализируя процессы реформирования систем образования в современном мире, мы пришли к выводу, что российской системе образования следует ориентироваться на максимально успешные образцы, чтобы по окончании реформ не оказаться аутсайдером этих процессов.

⁷⁴ Сербиновский Б.Ю., Сербиновский Б.Б., Егорова Л.М. Инновационная модель и интегрированная информационная среда в управлении университетом нового типа. Новочеркасск: ЮРГТУ (НПИ), 2009. С. 94.

⁷⁵ Там же.

Передовые страны вступили в эпоху постиндустриального развития, принципиальная черта которой — все большая наукоемкость производства и возможность экономического доминирования не только за счет ресурсной базы и промышленности группы «А», но и за счет организации производства и инноваций.

С другой стороны, становление и развитие знаний в Европе формирует новые образовательные реалии. Компетентностный подход рассматривается учеными как один из наиболее актуальных на сегодняшний день способов построения новой образовательной парадигмы.

«Если традиционная “квалификация” специалиста подразумевала функциональное соответствие между требованиями рабочего места и целями образования, а подготовка сводилась к усвоению учащимся более или менее стандартного набора знаний, умений и навыков, то “компетенция” предполагает развитие в человеке способности ориентироваться в разнообразии сложных и непредсказуемых рабочих ситуаций, иметь представления о последствиях своей деятельности, а также нести за них ответственность. Компетентностный подход ориентирует на построение учебного процесса сообразно результату образования: в учебную программу или курс изначально закладываются отчетливые и сопоставимые параметры описания (дескрипторы) того, что студент будет знать и уметь “на выходе”»⁷⁶.

Общество знаний начало существенно изменять структуру труда, трудовых отношений, социальной защиты людей, занятости населения. Появилось новое социальное окружение, в котором, наряду с материей и энергией, важными производительными факторами стали информация и научное знание. Сформировался четкий политический вектор общества, основанного на знаниях, направленный на достижение высокого уровня качества и безопасности жизни людей, как в национальном, так и в глобальном масштабах.

По мнению Л.Г.Можаевой, серьезной проблемой, которой занимались в 60—80-х гг. прошлого века, являлась проблема академической мобильности, т.е. международное признание академических квалификаций⁷⁷.

⁷⁶ Компетентностный подход: реферативный бюллетень.

⁷⁷ Можаева Л.Г. Научно-технический прогресс и современные концепции образования в развитых капиталистических странах. М.: Правда, 1987.

Так, Лиссабонская конвенция «О признании квалификаций, относящихся к высшему образованию в европейском регионе» 1997 г. (к которой Россия присоединилась в 2000 г.) сформулировала концепцию международного признания результатов образования и выдвигала требование к академическому сообществу выработать конвертируемые общепонятные критерии такого признания.

Эти вопросы рассматривались не только Советом Европы и ЮНЕСКО, но и Европейским Союзом. В ст. 126 Маастрихтского договора они отражены как одно из направлений деятельности Европейского Союза. На внутриевропейский обмен в области образования значительное влияние оказали следующие факторы: становление новых структур высшего образования, сочетающих традиционные академические и прикладные формы, новые диверсифицированные программы, различие в уровнях высшего образования, возрастающее многообразие сотрудничества и расширение числа стран — участниц обмена. Ракурс изменений был задан развитием университетов в логике Болонского процесса. «Страны, усилия которых направлены на переустройство системы высшего образования по Болонскому типу, апеллируют к компетенциям и компетентностям как к ведущему критерию подготовленности современного выпускника высшей школы к нестабильным и стереоскопичным условиям труда и социальной жизни»⁷⁸.

Рассмотрим базовые положения документов, определяющих линию развития Европейского сообщества, называющего себя сегодня Европой знаний. Анализ документов показывает изменение принципиальных основ организации современного образовательного пространства. Выдвигаемые обществом требования нового качества образования ведут не только к потребности структурного единства Евросоюза, но и к требованиям изменения критериев оценки результатов образовательной деятельности. В материалах Болонского процесса представлены условия развития компетентностного подхода. Как уже было сказано, особую роль в этих процессах играют университеты.

К данным документам относятся:

1. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, пред-

⁷⁸ Компетентностный подход: реферативный бюллетень.

ставляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 г.). *Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.*

2. Зона европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования (Болонья, 18—19 июня 1999 г.). *The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education.*

3. Формирование будущего (Саламанка, 29—30 марта 2001 г.). *Shaping the future.*

4. К Зоне европейского высшего образования: Коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование (Прага, 18—19 мая 2001 г.). *Towards The European Higher Education Area: Communique of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education.*

В июне 1999 г. министры образования почти тридцати европейских стран подписали Болонскую декларацию. Ее цель — установление европейской зоны высшего образования, а также активизация европейской системы высшего образования в мировом масштабе. Подписание Болонской декларации Российской Федерацией в Берлине в 2003 г. на третьей встрече европейских министров, отвечающих за высшее образование, ставит новые задачи и перед российской системой образования в целом.

В «Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования» подчеркивалось, что «мы идем к периоду существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с явной необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни. Мы задолжали нашим учащимся (и нашему обществу в целом) систему высшего образования, в которой им давались бы лучшие возможности искать и находить область, в которой они имели бы преимущество перед другими людьми»⁷⁹.

⁷⁹ Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 г.) // *Joint Declaration on Harmonization of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.* С. 20—23.

Сорбонская декларация, которая была инициирована этими соображениями, подчеркнула центральную роль университетов в развитии европейских культурных ценностей. Она обосновала создание Зоны европейского высшего образования как ключевого пути развития мобильности граждан с возможностью их трудоустройства для общего развития континента.

Главной целью Европы знаний становится увеличение международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования, так как, подчеркивается в декларации, жизнеспособность и эффективность любой цивилизации обусловлены привлекательностью, которая ее культура имеет для других стран.

В «Совместном заявлении европейских министров образования, г.Болонья, 19 июня 1999 года» говорится: «Подтверждая нашу поддержку общим принципам, указанным в Сорбонской декларации, мы принимаем обязательство координировать нашу политику с тем, чтобы достичь в ближайшей перспективе (и, в любом случае, — в пределах первого десятилетия третьего тысячелетия) следующих целей, которые мы рассматриваем как перво-степенные для создания Зоны европейского высшего образования и продвижения европейской системы высшего образования по всему миру:

- Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней, в том числе, через внедрение Приложения к диплому, для обеспечения возможности трудоустройства европейских граждан и повышения международной конкурентоспособности европейской системы высшего образования.

- Принятие системы, основанной, по существу, на двух основных циклах — постепенного и постепенного. Доступ ко второму циклу будет требовать успешного завершения первого цикла обучения продолжительностью не менее трех лет. Степень, присуждаемая после первого цикла, должна быть востребованной на европейском рынке труда как квалификация соответствующего уровня. Второй цикл должен вести к получению степени магистра и/или степени доктора, как это принято во многих европейских странах.

- Внедрение системы кредитов по типу ECTS — европейской системы перезачета зачетных единиц трудоемкости, как надлежащего средства поддержки крупномасштабной студенческой

мобильности. Кредиты могут быть получены также и в рамках образования, не являющегося высшим, включая обучение в течение всей жизни, если они признаются принимающими заинтересованными университетами.

- Содействие мобильности путем преодоления препятствий эффективному осуществлению свободного передвижения, обращая внимание на следующее:

- учащимся должен быть обеспечен доступ к возможности получения образования и практической подготовки, а также к сопутствующим услугам;

- преподавателям, исследователям и административному персоналу должны быть обеспечены признание и зачет периодов времени, затраченного на проведение исследований, преподавание и стажировку в европейском регионе, без нанесения ущерба их правам, установленным законом.

- Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества образования с целью разработки сопоставимых критериев и методологий.

- Содействие необходимым европейским воззрениям в высшем образовании, особенно относительно развития учебных планов, межинституционального сотрудничества, схем мобильности, совместных программ обучения, практической подготовки и проведения научных исследований»⁸⁰.

В Саламанке рассматривались следующие ключевые вопросы.

1. Качество как фундаментальный камень образования.

Зона европейского высшего образования требует строительства на основе ценностей академической сути для того, чтобы отвечать ожиданиям партнеров, т.е. на основе демонстрации качества. Действительно, оценка качества должна учитывать цели и миссию институтов и программ. Она требует баланса между новшествами и традициями, академическими преимуществами и социальной/экономической необходимостью, связностью программ и свободой выбора учащихся. Она охватывает преподавание и научные исследования так же, как управление и администрирование, восприимчивость к потребностям учащихся и обеспечение внеучебных услуг.

⁸⁰ Зона европейского высшего образования: Совместное заявление европейских министров образования (Болонья, 18—19 июня 1999 г.) // The European Higher Education Area: Joint Declaration of the European Ministers of Education.

Имеющегося качества недостаточно, оно нуждается в демонстрации и гарантиях, чтобы получить подтверждение и доверие от учащихся, партнеров и общества дома, в Европе и в мире.

Качество — основное условие для доверия, уместности, мобильности, совместимости и привлекательности в Зоне европейского высшего образования.

2. Формирование доверия.

Существует международный подход к оценке научных исследований. Такой же подход должен быть и в отношении высшего образования. В Европе обеспечение качества не может основываться на единственном воззрении по использованию общего набора стандартов. Путь в будущее будет состоять в разработке на европейском уровне механизмов для взаимного принятия результатов обеспечения качества, с «аккредитацией» как одной из возможных форм. Такие механизмы должны уважать национальные, лингвистические и дисциплинарные различия, а также университеты с малой нагрузкой.

3. Совместимость.

Совместимость с европейским рынком труда должна различным образом отражаться в программах, в зависимости от того, когда (после первой или второй степени) были приобретены знания, умения и навыки, необходимые для работы. Возможность трудоустройства с учетом перспективы обучения в течение всей жизни будет лучше достигнута через ценности, присущие качественному образованию; через разнообразие подходов и профилей дисциплин; через гибкость программ, позволяющих иметь много возможностей вхождения «в» и выхода «из» них; через развитие межспециализационных навыков и умений, таких как коммуникация и языки; через способность мобилизовать знания, решать проблемы, работать в команде и развиваться социально.

4. Мобильность.

Свободная мобильность учащихся, персонала и выпускников является необходимым условием существования Зоны европейского высшего образования. Европейские университеты хотят развивать большую мобильность как по «горизонтали», так и по «вертикали», и не рассматривают виртуальную мобильность как замену физической мобильности. Они хотят использовать существующие инструменты признания и мобильности (ECTS, Лиссабонскую

конвенцию, Приложение к диплому, сеть NARIC/ENIC) положительным и гибким способом. Ввиду важности преподавательского состава с европейским опытом, университеты хотели бы устранить требования к национальности и другие препятствия и препоны для академической карьеры в Европе. Однако, также необходим и общий европейский подход к виртуальной мобильности и транснациональному образованию.

5. Совместимые квалификации на постепенном и послестепенном уровнях.

Высшие учебные заведения поддерживают движение к совместимым квалификациям, основанным на ключевых отличиях в постепенном и послестепенном обучении. Имеется достаточно общее мнение, что для получения первых степеней должна быть выполнена учебная работа, оцениваемая в пределах от 180 до 240 кредитов ECTS. Первые степени должны вести к возможной занятости на рынке труда или, главным образом, быть подготовительной ступенью для дальнейшего обучения на послестепенном уровне. При некоторых обстоятельствах университет может вводить интегрированные учебные планы, ведущие непосредственно к степени магистра. Важную роль в принятии таких решений имеют сети, созданные на основе однородности изучаемых дисциплин. Университеты убеждены в пользе накопительно-перезачетной кредитной системы, основанной на ECTS, и на базовом праве принимать решения о приемлемости кредитов, полученных в другом месте.

6. Привлекательность.

Европейские высшие учебные заведения хотят стать привлекательными для талантливых людей всех континентов. Это требует действий на институциональном, национальном и европейском уровнях. Специфические меры включают: адаптацию программ; степени, ясно понимаемые как внутри, так и вне Европы; необходимые средства обеспечения качества; программы, преподаваемые на основных мировых языках; адекватную информацию и маркетинг; доброжелательный сервис для иностранных учащихся и ученых, а также стратегическую работу в рамках сетей. Успех зависит также от быстрой ликвидации мешающих правил иммиграции и рынка труда⁸¹.

⁸¹ Саламанская декларация. Формирование будущего. Саламанка, 29—30 марта 2001 г. URL: www.quality.edu.ru/bolonski/megdunarodn/767

Европейские высшие учебные заведения признают, что их учащиеся нуждаются и требуют квалификаций, которые они могут эффективно использовать для своего обучения и карьеры по всей Европе. Институты, их сети и организации подтверждают свою роль и ответственность в этом отношении, и свидетельствуют о своей готовности должным образом организовать себя в рамках автономии.

Для этого необходимо:

- провести переоценку высшего образования и научных исследований для всей Европы;
- реорганизовать и омолодить программы и высшее образование в целом;
- развивать и базировать высшее образование на основе научных исследований;
- принимать взаимоприемлемые механизмы для оценки, гарантии и подтверждения качества;
- полагаться на общие термины европейского измерения и обеспечивать совместимость разных институтов, программ и степеней;
- содействовать мобильности учащихся, персонала и возможности трудоустройства выпускников в Европе;
- поддерживать усилия по модернизации университетов в странах, где существуют большие проблемы вхождения в Зону европейского высшего образования;
- проводить изменения, будучи открытыми, притягательными и конкурентоспособными в своей стране, в Европе и в мире;
- продолжать считать необходимым, чтобы высшее образование было ответственно перед обществом⁸².

Подписание коммюнике встречи европейских министров, отвечающих за высшее образование, 19 мая 2001 г. в Праге подтвердило не только желание и приоритеты деятельности 32 стран, но и символизировало стремление вовлечь в этот процесс всю Европу в свете расширения Европейского союза. Министры приветствовали и рассмотрели отчет «Содействие Болонскому процессу», представленный группой поддержки, и нашли, что цели, намеченные в Болонской декларации, были широко приняты и использовались как основа для развития высшего образования

⁸² Там же.

большинством стран, подписавших Декларацию, так же, как университетами и другими учреждениями высшего образования.

Министры вновь подтвердили, что должны быть продолжены усилия по поддержке мобильности с тем, чтобы позволить учащимся, преподавателям, исследователям и аппарату управления извлечь выгоду из богатства Зоны европейского высшего образования, включающего ее демократические ценности, многообразие систем высшего образования, разнообразие культур и языков.

Министры приняли во внимание Конвенцию европейских высших учебных заведений, принятую в Саламанке 29—30 марта, и рекомендации Конвенции европейских учащихся, принятой в Гёттеборге 24-25 марта, а также оценили активное вовлечение в Болонский процесс Европейской ассоциации университетов и Ассоциации национальных союзов студентов в Европе. Они также отметили и оценили многие другие подобные инициативы, нацеленные на будущее, и приняли во внимание конструктивную помощь Европейской комиссии.

Министры отметили, что действия, рекомендованные в Декларации относительно структуры степеней, интенсивно и широко проводились в большинстве стран. Они особенно оценили то, как продвигается работа над обеспечением качества. Министры признали необходимость в сотрудничестве по вопросам транснационального образования, а также признали потребность в организации в сфере образовании обучения в течение всей жизни.

Подтверждая приверженность целям Болонского процесса, министры подчеркнули, что:

- формирование Зоны европейского высшего образования является условием для расширения привлекательности и конкурентоспособности высших учебных заведений Европы;
- высшее образование должно рассматриваться как общественное благо; оно было, есть и должно оставаться внимательным к общественным обязательствам (правилам и т.д.);
- учащиеся — полноправные члены сообщества высшего образования.

Дальнейшие действия после достижения указанных целей Болонского процесса видятся следующими:

1. Принятие системы легко понимаемых и сопоставимых степеней.

Министры решительно призвали университеты и другие высшие учебные заведения использовать все преимущества существующего национального законодательства и европейских инструментов, нацеленных на облегчение академического и профессионального признания разделов курсов, степеней и других достижений, так, чтобы граждане могли эффективно использовать свои квалификации, умения и навыки во всей Зоне европейского высшего образования. Министры призвали существующие организации и сети типа NARIC и ENIC содействовать на институциональном, национальном и европейском уровнях простому, эффективному и справедливому признанию, отражающему нижеизложенное разнообразие квалификаций.

2. Принятие системы, основанной на постепенном и послестепенном обучении.

Министры с удовлетворением отметили энергичное обсуждение и развитие структуры степеней, основанной на двух основных циклах, четко формулирующих высшее образование для постепенного и послестепенного обучения. Некоторые страны уже приняли эту структуру, а несколько других рассматривают ее с большим интересом. Важно отметить, что во многих странах степени бакалавра и магистра или две другие сопоставимые степени могут быть получены как в университетах, так и в других высших учебных заведениях. Программы, ведущие к степени, могут и действительно имеют различную ориентацию и различные конфигурации для приспособления к разнообразию индивидуумов, потребностям учебного процесса и рынку труда, как это было признано на семинаре в Хельсинки по степеням бакалаврского уровня (февраль 2001 г.).

3. Утверждение системы кредитов.

Министры подчеркнули, что для большей гибкости в процессах обучения и получения квалификаций необходимо установление общих критериев квалификаций, поддержанных кредитной системой типа ECTS или другой ECTS-совместимой системой, обеспечивающей как перезачетную, так и накопительную функции. Вместе с взаимно признанными системами обеспечения качества такие договоренности облегчат доступ учащихся к европейскому рынку труда и расширят совместимость с миром труда, привлекательность и конкурентоспособность европейского высшего образования.

Повсеместное использование такой системы кредитов и Приложения к диплому будет подпитывать прогресс в этом направлении.

4. Содействие мобильности.

Министры вновь подтвердили, что улучшение мобильности учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления, как это указано в Болонской декларации, имеет максимальную важность. Поэтому они подтвердили свое обязательство принять все меры для устранения всех препятствий свободному передвижению учащихся, преподавателей, исследователей и аппарата управления и подчеркнули важность социальных вопросов мобильности. Они приняли во внимание возможности для мобильности, предлагаемые в соответствии с программами Европейского сообщества, и прогресс, достигнутый в этой области, например, запуском Плана действий по мобильности, поддержанного Советом Европы в Найсе в 2000 г.

5. Содействие европейскому сотрудничеству в обеспечении качества.

Министры признали жизненно важную роль, которую играют системы обеспечения качества в соблюдении стандартов высокого качества и в облегчении сравнимости квалификаций по всей Европе. Они также одобрили более тесное сотрудничество между сетями по обеспечению качества, подчеркнули потребность близкого европейского сотрудничества и взаимного доверия в принятии национальных систем обеспечения качества. Министры призвали университеты и другие высшие учебные заведения, национальные агентства и Европейскую сеть обеспечения качества в высшем образовании (ENQA) сотрудничать в кооперации с соответствующими организациями стран, не являющихся членами ENQA, в установлении общих норм принятия рекомендаций и распространения лучшей практики; распространять примеры лучшей практики и разрабатывать сценарии для взаимного принятия механизмов аккредитации/сертификации и оценки.

6. Содействие европейскому подходу к высшему образованию.

Чтобы дальше усиливать важные европейские изменения высшего образования и возможности трудоустройства выпускников, министры призвали сектор высшего образования увеличивать развитие модулей ориентацией или организацией на всех уровнях курсов и программ с «европейским» содержанием. Особенно это

касается модулей, курсов и программ, предлагаемых сотрудничающими институтами разных стран и ведущих к совместному признанию степеней.

Сегодня Европа переживает перемены, сравнимые разве что с промышленной революцией. Цифровые технологии, биотехнологии, развитие коммуникационных сетей, расширение торговли — все это дает больше возможностей для развития личности, но и содержит огромный риск. У людей появляется больше свободы в формировании своего образа жизни, однако, это налагает на них все большую ответственность за собственную жизнь. Все сильнее увеличивается разрыв между теми, кто преуспевает на рынке труда, постоянно поддерживая и обновляя свои навыки, и теми, кто безнадежно отстает, не поспевая за стремительно растущими профессиональными требованиями. Все эти перемены можно в сумме описать как переход к «обществу, основанному на знании» или информационному обществу, т.е. такому, где основу экономики составляют нематериальные товары и услуги и где знания и умения приобретают первостепенное значение⁸³.

Анализ литературы по проблеме компетентностного подхода, особенно по истории его становления, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу и результату образования. Авторы «Бюллетеня...» отмечают, что «тенденция движения “от понятия квалификации к понятию компетенции” является общеевропейской и даже общемировой». Эта тенденция выражается в том, что усиление познавательных и информационных начал в современном производстве не «покрывается» традиционным понятием профессиональной квалификации. Более адекватным становится понятие компетентности. Нельзя оспаривать тот факт, что новый тип экономики вызывает новые требования, предъявляемые к выпускникам вузов, среди которых все больший приоритет получают требования системно организованных интеллектуальных, коммуникативных, рефлексивных, самоорганизующих, моральных начал, позволяющих успешно организовывать деятельность в широком социальном, экономическом, культурном контекстах. В докладе

⁸³ Байденко В.И. Болонский процесс: курс лекций. М.: Логос, 2004.

ЮНЕСКО говорится: «Все чаще предпринимателям нужна не квалификация, которая с их точки зрения слишком часто ассоциируется с умением осуществлять те или иные операции материального характера, а компетентность, которая рассматривается как своего рода коктейль навыков, свойственных каждому индивиду, в котором сочетаются квалификация в строгом смысле этого слова... социальное поведение, способность работать в группе, инициативность и любовь к риску»⁸⁴.

Особенно интенсивно проблемы выработки гибких критериев для описания результатов образования обсуждаются в европейских странах в контексте текущих Болонских реформ. «Представления о компетенциях/компетентностях соотносятся с языком кредитно-модульной системы, что позволяет установить взаимосвязь с такими аспектами построения учебного процесса как многоуровневое и нелинейное развертывание обучения, сборка образовательных программ с учетом индивидуальной образовательной траектории, фиксация результатов обучения с помощью накопительных и переносимых единиц»⁸⁵. И далее авторами приводится одна из наиболее известных моделей компетентностного подхода, разработанная в рамках программы TUNING («Настройка образовательных структур»), которая, как было рассмотрено выше, была направлена на реализацию целей Болонской декларации на институциональном уровне и ставила задачу «определения точек конвергенции и выработки общего понимания содержания квалификаций по уровням в терминах компетенций и результатов обучения»⁸⁶.

Рассмотрим результаты работы программы TUNING, в которой приняли участие более 100 университетов из 16 стран, подписавших Болонскую декларацию. Было выделено несколько групп компетенций:

I. Общие компетенции. К ним относятся:

1. Инструментальные компетенции, которые включают *когнитивные способности* (способность понимать и использовать идеи

⁸⁴ Образование — сокрытое сокровище // Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. ЮНЕСКО, 1997.

⁸⁵ Компетентностный подход в педагогическом образовании: Кол. моногр. / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионой и проф. А.П.Тряпицкой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005. С. 8.

⁸⁶ Там же.

и соображения); *методологические способности* (способность понимать и управлять окружающей средой, организовывать время, выстраивать стратегии обучения, принятия решений и разрешения проблем); *технологические умения* (умения, связанные с использованием техники, компьютерные навыки и способности информационного управления); *лингвистические умения; коммуникативные компетенции*.

Конкретизированный список инструментальных компетенций:

- способность к анализу и синтезу;
- способность к организации и планированию;
- базовые знания в различных областях;
- тщательная подготовка по основам профессиональных знаний;
- письменная и устная коммуникация на родном языке;
- знание второго языка;
- элементарные навыки работы с компьютером;
- навыки управления информацией (умение находить и анализировать информацию из различных источников);
- решение проблем;
- принятие решений.

2. Межличностные компетенции, т.е. индивидуальные способности, связанные с умением выражать чувства и отношения, критическим осмыслением и способностью к самокритике, а также социальные навыки, связанные с процессами социального взаимодействия и сотрудничества, умением работать в группах, принимать социальные и этические обязательства:

- способность к критике и самокритике;
- работа в команде;
- навыки межличностных отношений;
- способность работать в междисциплинарной команде;
- способность общаться со специалистами из других областей;
- способность воспринимать разнообразие и межкультурные различия;
- способность работать в международной среде;
- приверженность этическим ценностям.

3. Системные компетенции, т.е. сочетание понимания, отношения и знания, позволяющее воспринимать, каким образом части целого соотносятся друг с другом, и оценивать место каждого из компонентов в системе, способность планировать изменения

с целью совершенствования системы и конструировать новые системы. К ним относятся:

- способность применять знания на практике;
- исследовательские навыки;
- способность учиться;
- способность адаптироваться к новым ситуациям;
- способность порождать новые идеи (креативность);
- лидерство;
- понимание культур и обычаев других стран;
- способность работать самостоятельно;
- разработка и управление проектами;
- инициативность и предпринимательский дух;
- забота о качестве;
- стремление к успеху.

II. Специальные (профессиональные) компетенции.

В рамках проекта TUNING были сформулированы результаты обучения для первой и второй степени (общие дескрипторы квалификаций высшего образования).

Бакалавр обязан:

- демонстрировать знание основ и истории своей основной дисциплины;
- ясно и логично излагать полученные базовые знания;
- оценивать новые сведения и интерпретации в контексте этих знаний;
- демонстрировать понимание общей структуры данной дисциплины и взаимосвязи между подчиненными ей дисциплинами;
- демонстрировать понимание и уметь реализовывать методы критического анализа и развития теорий;
- точно реализовывать относящиеся к дисциплине методики и технологии;
- демонстрировать понимание качества исследований, относящихся к дисциплине;
- демонстрировать понимание экспериментальной и эмпирической проверки научных теорий.

Магистр обязан:

- обладать высоким уровнем знаний в специализированной области конкретной дисциплины. На практике это означает знакомство

с новейшими теориями, интерпретациями, методами и технологиями;

– уметь практически осмысливать и интерпретировать новейшие явления в теории и на практике; быть достаточно компетентным в методах независимых исследований, уметь интерпретировать результаты на высоком уровне;

– быть в состоянии внести оригинальный, хотя и ограниченный вклад в каноны дисциплины, например, подготовить диссертацию;

– демонстрировать оригинальность и творчество в том, что касается владения дисциплиной;

– обладать развитой компетенцией на профессиональном уровне⁸⁷.

Формирование компетенций определяется пятью образовательными модулями:

- основные модули, т.е. группы предметов, составляющие ядро соответствующей науки (например, для бизнеса и менеджмента это бизнес-функции, среда бизнеса и др.);

- поддерживающие модули (например, для бизнеса и менеджмента это математика, статистика, информационные технологии);

- организационные и коммуникативные модули (например, управление временем, работа в группах, риторика, иностранные языки);

- специализированные модули, т.е. необязательные, но расширяющие и углубляющие компетенции в избранной области, факультативные;

- переносимые модули, выстраивающие мостик между теорией и практикой (например, проекты, диссертации, бизнес-игры, стажировки)⁸⁸.

М.В.Ларионова в своем исследовании пишет: «Успешный пятнадцатилетний опыт работы Европейской Комиссии по разработке системы перезачета кредитов в тесном сотрудничестве со 145 высшими учебными заведениями Европы основан на нескольких базовых принципах:

✓ Философия взаимного доверия.

⁸⁷ Проект TUNING. URL: www.unideusto.org/tuningeu/subject-areas.html

⁸⁸ Методология выработки общего понимания содержания образовательных программ (учебных планов) и результатов обучения. URL: www.iori.hse.ru/tuning/seminar_191006.shtm

✓ Способность образовательных структур к конвергенции (гармонизации) как на национальном, так и международном уровнях.

✓ Выражение результатов обучения не в терминах времени, но в терминах кредитов, привязанных к результатам в виде компетенций.

✓ Реальность создания общеевропейской системы перезачета и накопления кредитов.

✓ Ценность и самодостаточность обеих уровней, как степени бакалавра, так и степени магистра.

✓ Сопоставимость требований к квалификациям в виде компетенций должна быть в рамках общеевропейского образовательного пространства.

✓ Различия во времени обучения, как на первой, так и на второй ступени, — не более 25%. Так, программы первой ступени — от 180 до 240 кредитов, программы магистерского уровня — от 90 до 120 кредитов. Количество кредитов в годовой программе — не более 60.

✓ Разработка общих и прозрачных уровневых индикаторов как условие сопоставимости структур и степеней как части собственно Европейской структуры квалификаций, основанных на объективных стандартах»⁸⁹.

Согласие относительно этих принципов и их осуществление требуют безусловной политической воли и кропотливой работы всех участников. В том числе в рамках программ двойных и совместных дипломов

Сайты по проблеме: www.cqaie.org, www.chea.org, www.enga.net, www.qaa.ac.uk, www.inqaahe.nl, europa.eu.int/comm/education/higher.html, www.unesco.org, www.cepes.ro, www.ibe.unesco.org, www.ecju.org, www.unige.ch/eua, www.engc.org.uk/ingenium/2/washington.html.

Таким образом, к наиболее универсальным компетенциям руководителя, применимым в разных сферах и уровнях профессиональной деятельности, которые обеспечивают ему личный успех, в положениях разработки европейских квалификационных стандартов относят ключевые компетенции, что в рамках компетентностного подхода поддержано отечественными учеными.

⁸⁹ Ларионова М.В. Интеграционные процессы в образовании: европейский опыт // Доктрина. 2006. № 2. С. 15.

Глава 4. Опыт формирования педагогической компетентности руководителя в зарубежной и отечественной практике

Следуя логике понимания профессиональной компетентности, включающей в себя ключевую, базовую и специальную компетентности, последующим шагом данного теоретического исследования было стремление выявить *базовые (главные) компетенции* руководителя общеобразовательной организации, которые *определяют успех функционирования и развития организации в целом*.

Изучение результатов научных изысканий показало, что под понятием «базовые компетенции» далеко не все действительно понимают что-то конкретное.

Так, например, В.И.Байденко выделяют базовые компетенции как универсальные, ключевые. Под ними понимаются компетенции, которыми должны обладать все люди, независимо от их профессиональной принадлежности⁹⁰.

По мнению Л.И.Корнеевой, базовые компетенции — это комплекс универсальных знаний, умений и навыков, отличающихся широким уровнем обобщения⁹¹.

При разработке профессионального стандарта В.Д.Шадриков дал развернутую характеристику базовых компетентностей с указанием качественных показателей оценки этих компетентностей. К базовым компетенциям педагогической деятельности автор относит: 1) личностные качества педагога; 2) умение ставить цели и задачи педагогической деятельности; 3) умение мотивировать учебную деятельность; 4) информационную компетентность; 5) умение разработать программу педагогической деятельности и принимать педагогические решения; 6) компетенции в организации учебной деятельности⁹².

⁹⁰ Байденко В.И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального образования (методологические и методические вопросы). М: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. С. 20.

⁹¹ Корнеева Л.И. Ключевые компетенции в многоуровневом образовании: языковая составляющая // Вестник УГТУ-УПИ. 2006. С. 111.

⁹² Шадриков В.Д. Базовые компетенции педагогической деятельности. URL: www.orenipk.ru/rmo_2009/rmo-pred-2008/geo/geo_bas_komp.html

По мнению авторов коллективной монографии преподавателей РГПУ им. А.И.Герцена, базовые компетенции отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Так, для профессиональной педагогической деятельности базовыми считаются компетентности, необходимые для построения профессиональной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества.

Между тем, мнение многих ученых сходится в том, что базовые компетенции являются решающим инструментом на пути к профессиональному успеху. Они могут быть восприняты как набор умений и навыков, квалификаций, владений запасом знаний и поведенческими навыками, необходимыми для успешного взаимодействия в современном деловом мире в определенной профессиональной сфере.

Изучение зарубежных научных исследований позволило выявить, что в рассматриваемом контексте европейская теория и практика особое значение придает понятиям «осознанной и неосознанной компетентности». Важным для нашего исследования, с нашей точки зрения, стал анализ европейского менеджмента П.Я.Тушова, который, разрабатывая комплексную модель современного руководителя/менеджера, использовал в качестве базовых категорий осознанную и неосознанную компетентности. Основные вопросы, которые стояли перед исследователем:

- Почему менеджеры, получившие образование в очень хороших бизнес-школах, не всегда находят себя в бизнесе?
- Почему менеджеры, не имеющие управленческого образования, иногда достаточно успешно работают в бизнесе?⁹³

Автор дает следующие характеристики данных уровней компетентности.

Неосознанная некомпетентность (некомпетентный менеджер). Менеджер не знает о множестве существующих способов и методов управления, не желает их изучать и тем более применять. С людьми работает, как умеет и привык работать. Своим подчиненным

⁹³ Тушов П.Я. Необходимый уровень управленческой компетентности — обязательное условие успешного внедрения сложных изменений: Доклад на секции «Стратегическое планирование» VI Международной конференции «Развитие через качество: теория и практика». URL: <http://www.ou-link.ru/publ/region/tol-2001doklad.htm>

он может заявлять: «Кого не устраивает работа со мной, увольняйтесь»».

Осознанная некомпетентность (развивающийся менеджер). Руководитель понял, что ему необходимо развиваться, определил границы развития (они в дальнейшем могут расширяться) и начал обучаться. Такие менеджеры по мере обучения пытаются применять полученные знания на практике.

Осознанная компетентность (компетентный менеджер). Данный менеджер отличается тем, что найдет выход из любой сложной ситуации, в которую попадает. Компетентные менеджеры высшего звена управления, как правило, всегда на виду и достаточно известны общественности и профессионалам.

Неосознанная компетентность (мудрый менеджер). Мудрого менеджера отличает то, что он не попадает в сложные ситуации, из которых нужно искать выход. Очень часто данные менеджеры знают оптимальное решение, но не могут его логически объяснить другим. Иногда они не обладают большой эрудицией и обширными управленческими знаниями, и со стороны не всегда производят впечатление очень умных людей. Сложные ситуации разрешаются успешно для них как бы сами собой. Несмотря на то, что многие из них являются менеджерами высшего звена управления, их исключительность зачастую незаметна для широкой общественности⁹⁴.

П.Я.Тушов, оценивая состояние современного российского менеджмента, подчеркивает, что «основной проблемой для российских менеджеров является то, что компетентность большинства из них соответствует уровню “неосознанной некомпетентности” и небольшой части управленцев (как правило, руководителей успешно работающих предприятий) — “неосознанной компетентности”»⁹⁵.

Исходя из опыта западного менеджмента и на основе английского стандарта компетентности MC1, П.Я.Тушов предложил комплексную модель компетентности менеджеров на базе стандартов компетентности менеджеров европейских государств. Европейские стандарты компетентности достаточно детально оговаривают,

⁹⁴ Там же.

⁹⁵ Там же.

какими знаниями, навыками и способностями должен обладать менеджер на каждом уровне управления. Комплексная модель компетентности менеджеров основана на следующих принципах:

- состоит из трех блоков: компетентности согласно стандартам ведущих западных стран, знаний законов мироздания (философские знания) и системы ценностей менеджера (каков руководитель как человек, как он фактически относится к себе, к подчиненным, к жизни);

- по мере перемещения руководителя с нижних уровней управления на более высокие ему требуются все большие знания законов мироздания и высокие общечеловеческие качества, чем составляющие традиционную компетентность, которой обучают в бизнес-школах;

- на каждом уровне управления важна гармоничная пропорциональность элементов компетентности;

- модель отражает скорее качественную, а не количественную оценку соотношения отдельных элементов компетентности⁹⁶.

Стандарт МСИ-2 (для менеджеров среднего звена) предусматривает следующие блоки компетентности:

- инициировать и проводить улучшения услуг, товаров и систем;

- контролировать и совершенствовать предоставление услуг и поставку товара;

- контролировать использование ресурсов;

- обеспечивать оптимальное распределение ресурсов между операциями и проектами;

- нанимать и отбирать кадры;

- совершенствовать команды, повышать квалификацию сотрудников и свою собственную для улучшения показателей;

- планировать, распределять и оценивать работу команд, отдельных сотрудников и свою собственную;

- налаживать, поддерживать и укреплять эффективные рабочие связи;

- собирать, оценивать и организовывать информацию;

- обмениваться с коллегами информацией для принятия решений⁹⁷.

⁹⁶ Там же.

Как уже было сказано ранее, компетентностный подход в европейской школе очень инструментальный. Для оценки компетентности используется набор неформализованных умений, которые соответствуют требованиям, предъявляемым к той или иной компетенции. Данные неформализованные умения являются индикаторами, отмечающими переход от неосознанной некомпетентности к неосознанной компетентности. Каждый профессиональный профиль содержит в себе соответствующий набор неформализованных умений. Рассмотрим более подробно их содержание и функциональные особенности на основе материалов Болонского процесса.

В материалах Болонского процесса данные умения получили название *Soft Skills* («мягкие способности»/«гибкие навыки»), которые помогают выпускникам вуза мобильно и быстро реагировать на изменения в обществе и рынке труда. Подобного рода способности существуют во всех европейских образовательных моделях и используются для характеристик осознанной и неосознанной компетентности. Так называемые «мягкие способности» или «гибкие навыки», по мнению современных исследователей, в большей степени (в целом) влияют на производство, чем профессиональная компетентность.

Сложная задача стоит при измерении этих навыков. В этом случае речь идет об измерении социального капитала. Как правило, наиболее широко применяемыми измерителями социального капитала служат доверие и уровень вовлеченности и взаимодействия в процессе внутригрупповой или социальной деятельности. Путнам Р. при анализе различий в социальном капитале в разных штатах США активно использовал широкий круг моментных и панельных долгосрочных данных [Putnam R. Tuning in, Tuning out].

Его оценки социального капитала обычно основаны на сложном показателе, составленном из следующих элементов: 1) интенсивность вовлеченности в жизнь сообщества или организации; 2) общественная активность (например, участие в голосовании); 3) благотворительная и добровольная деятельность; 4) неформальная социализированность (например, встречи с друзьями); 5) отмечаемый уровень межличностного доверия.

⁹⁷ Блоки и элементы компетентности выпускников согласно MCI-2. URL: www.ou-link.ru/pub/analitika/mci2.htm

Далее рассмотрим конкретное приложение социального капитала в Soft Skills, которые на современном рабочем рынке приобретают все большую популярность и к которым у современной международной системы образования самый неформальный интерес — растет спрос на социальные или эмоциональные компетенции в современной профессиональной жизни. Какие же способности имеются в виду? К Soft Skills можно отнести такие качества как быстрая обучаемость, реакция, внимательность или организованность, креативность, гибкость (флексibilität), концентрация, дисциплина, смелость, мотивация, энтузиазм, оптимизм, доверие к себе, командный дух, коммуникация, юмор⁹⁸.

Сейчас стартовым условием минимального успеха являются очень хорошие оценки и без промедления законченное обучение в университете. Предприятия оценивают это в первую очередь, но уже на данный момент они выбирают тех претендентов, которые могут доказать наличие собственных социальных компетенций, опыт работы в других странах, практический опыт и мобильность. Так выглядит основополагающий список требований любого предприятия.

С помощью подробных личностных тестов, какие проводит, например, das Frankfurter Unternehmen Aventis Pharma Deutschland GmbH, можно выявить определенные свойства личности, которые показывают, подходит ли тот или иной человек данному предприятию. Основопологающими критериями подобных тестов являются способность работы в команде, работы с людьми различных культур, целеустремленность⁹⁹.

Предприятия при приеме на работу сейчас намного больше проверяют эмоциональную интеллигентность, больше чем профессиональную компетенцию, потому что это влияет на успех больше, чем IQ, это изучаемо и дает контроль над собственным настроением. Профессиональный мир изменяется таким образом, что эмоциональные способности становятся приоритетом для руководящих кадров. Инновации в информационных и коммуникативных технологиях, глобализация, возрастающая конкуренция во всех областях выставляют новые требования в рабочей практике.

⁹⁸ Soft Skills. URL: www.studserv.de/karriere/softskills.php

⁹⁹ Bundesagentur für Arbeit. URL: www.abimagazin.de/rubrik/schwerpunkt20030304.jsp

Кроме того, способность удерживать человеческие связи и контакты становится не менее важной. Результатом всех этих факторов являются совершенно новые требования к персоналу. Исследования показали, что только 25—30% профессионального успеха зависят от интеллекта, а у руководителей лишь 15%. Это означает, что уровень интеллекта влияет на успех даже меньше, чем так называемые внутренние ценности человека. Эмоциональные компетенции по своей сути означают осознание и контроль собственных чувств, эмпатии по отношению к другим людям, способность использовать социальные отношения, самомотивационный подход на работе. Управление собственными эмоциями, таким образом, повышает качество жизни и другого человека тоже. Именно оценка и контроль собственных чувств закладывают фундамент роста эмоциональной интеллигентности и позволяют развить в себе те способности, которые так важны в профессиональном мире сейчас.

Каждый изначально владеет определенным набором достаточно выраженных софт скиллов. Тем не менее, каждый может стремиться к саморазвитию. Его основой являются три аспекта: работа над собственными взглядами, ценностями и восприятием; работа над собственными базовыми знаниями и методами; работа над собственным поведением и действиями.

К первому аспекту относится концепция позитивного мышления, парадигма победы, этика и мораль собственного действия. Решающими являются собственные взгляды, так как именно они определяют индивидуальное восприятие реальности. Ценности играют также не последнюю роль, поскольку каждый индивидуум применяет ценностную шкалу как к социуму, так и непосредственно к себе.

Ко второму аспекту относится способность применять базовую коммуникационную модель в коммуникационном процессе в рамках общения. Базовые концепции из области мотивации, групповой динамики, манипуляции и эмоциональной интеллигентности являются доминирующей основой. К социальным техникам также причисляется способность аргументировать, манипулировать, действовать под давлением, медитировать и решать конфликты. Типичными техниками работы являются: способность учиться, быстрое чтение, креативность, временная организованность.

Третий аспект является решающим для карьерного успеха. Знание и богатый опыт не принесут никакой пользы, если нет способности применять все это на практике. Таким образом, решающими становятся умения слушать, давать конструктивные советы и оценки, оказывать уважение и доверие, проявлять мотивационную активность.

Совершенствуя собственные Soft Skills, можно изменить качество общения с коллегами по работе; устранить беспричинные профессиональные страхи; достигнуть прогресса во взаимопонимании с клиентами и партнерами; научиться отражать несправедливые обвинения и выигрывать в жарких дискуссиях; научиться переубеждать, мотивировать и радовать клиентов и коллег; научиться анализировать причины и следствия поступков как отдельных личностей, так и группы в целом; реализовать себя полноценно не только в работе, но в свое свободное время; научиться воспринимать больше информации в более краткий срок; расширить спектр применения креативного подхода; научиться использовать язык тела во благо собственных целей; улучшить собственную способность к эмпатии; научиться позиционировать себя в глазах окружающих, улучшить собственную самооценку.

Трансформация общества из производственного в информационное и клиенториентированное приводит к повышению спроса на Soft Skills. Также в рамках глобализации становится актуальным мыслить более широкими масштабами и в интеркультурном направлении. Именно работа с софт скиллами обеспечивает, с точки зрения европейских коллег, возможность развития имеющихся компетенций и формирования новых.

Задача создания единого европейского пространства, поставленная Болонским процессом, обеспечила систематизацию представлений об осознанной и неосознанной компетентности, а также неформализованных умениях. Поэтому в большинстве случаев нами были рассмотрены материалы Болонского процесса. Следует отметить, что анализ общего и среднего профессионального образования, например Германии, выявляет идентичные подходы к классификации и контролю качества компетенций.

Выявленные особенности развития руководителя позволили говорить о возможности экстраполяции инновационных результатов европейского образования на формирование эффективной

профессиональной компетентности руководителя, в частности, в российской системе образования.

Н.С.Розов, разрабатывая Государственный образовательный стандарт для специалиста любого профиля, пришел к выводу о том, что профессиональная компетентность — это производный компонент от общекультурной компетентности любого человека. А.К.Маркова дает определение профессиональной компетентности, как «психического состояния, позволяющего действовать самостоятельно и ответственно, обладание человеком способностью и умением выполнять определенные трудовые функции, заключающиеся в результатах труда человека». Б.Н.Банько представляет в своем исследовании компоненты профессиональной компетентности менеджера, к которым относит: мотивационный, когнитивный, оперативно-исследовательский, рефлексивный.

В Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих (приложение к приказу Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации от 14 августа 2009 г. № 593) в разделе «Квалификационные характеристики должностей работников образования» выделены основные составляющие компетентности руководителей: профессиональная, коммуникативная, информационная и правовая.

Между тем, в новом Образовательном стандарте высшего профессионального образования, утвержденном Минобразования РФ 17.03.2000 г., среди прочих требований к специалисту-менеджеру отмечается способность эффективно управлять коллективом сотрудников предприятия, что предполагает владение основами психологии и педагогики, т.е. педагогическая компетентность.

Педагогическая компетентность как ведущая и актуальная компетентность руководителя рассматривается в нашем исследовании впервые. Это объясняется также и тем, что в последнее десятилетие произошли следующие революционные изменения системы образования:

- утрата единства и определенности образовательных систем, формирование рынка труда и связанного с ним рынка образовательных услуг;
- вариативность и альтернативность образовательных программ, возрастание конкуренции и коммерческого фактора в деятельности образовательной системы;

- изменение функции государства в образовании: от тотального контроля и планирования — к общей правовой регуляции возникающих в образовании отношений;
- перспективы интеграции российского образования и российской экономики в целом в международную (в частности, европейскую) систему разделения труда.

По мнению ученых, существенными факторами, влияющими на развитие концепций профессионально-педагогической компетенции, стали:

1. Несоответствие изначальной практической ориентированности компетентностного подхода и существующей предметной (в том числе метапредметной) ориентацией педагогической практики (Е.А.Ямбург).

2. Неопределенность концептуального и инновационного потенциала компетентностного подхода, в частности, неясность принципиальных различий последнего с существующими психолого-педагогическими концепциями деятельностной и развивающей направленности (Н.Д.Никандров, М.В.Богуславский, В.М.Полонский).

3. Отсутствие предметной и возрастной соотнесенности компетентностного подхода (Г.Н.Филонов), а также организационно-управленческих аспектов внедрения компетентностного подхода (Н.Д.Никандров, И.И.Логвинов).

4. Неясность национально-культурного, социально-политического и, наконец, социально-психологического контекста разработки стандартов и реализации в нем компетентностного подхода (В.И.Слободчиков, Т.М.Ковалева).

В этой связи в последнее десятилетие стали появляться исследования, которые характеризуют руководителя (менеджера) как педагогически компетентного руководителя, выделяя из профессиональной компетентности или присоединяя к ней педагогическую компетентность.

К таковым можно отнести исследования Б.Н.Банько, Е.А.Климова, С.В.Селицкой, Л.З.Стукаловой. Так, Б.Н.Банько в своем исследовании отмечает, что руководитель трудового коллектива призван выполнять среди прочих функций также и воспитательную. С точки зрения Л.З.Стукаловой, психолого-педагогическая компетенция менеджера включает такие интегративные характеристики

личности как: когнитивные, конативные, аксиоимманентные, аутопсихологические, латеральные. Автор отмечает, что психолого-педагогическая компетенция позволяет менеджеру выполнять познавательно-гносеологическую, социально-экологическую, регулятивную, инвариантную, коммуникативную, интерактивную, перцептивную и интегративную функции в процессе профессиональной деятельности.

В плане определения педагогической компетентности руководителя наибольшее влияние на данное исследование оказали изыскания Б.Н.Банько, который рассматривает ее как синтез понятий профессиональной и педагогической компетентностей. Автор дает определение педагогической компетентности как «интегративного свойства личности, которое выражается: в совокупности компетенций в психолого-педагогической области знаний; способности оказывать активное влияние на процесс развития и саморазвития социально-ценностных характеристик личности, позволяющее выполнять социально-ценностные функции в коллективе, предупреждать и устранять негативные проявления поведения». В исследовании сущность педагогической компетентности менеджера определяется через функции, к которым Б.Н.Банько относит: 1) информационно-коммуникативную; 2) аналитико-конструктивную; 3) деятельностно-регулятивную; 4) формирующе-развивающую; 5) профилакто-воспитывающую.

Оценивая значимость педагогической компетентности менеджера, можно согласиться с мнением С.В.Селицкой о том, что данная составляющая профессиональной компетентности является базовой профессиональной характеристикой личности руководителя, одной из ключевых системообразующих компонент в общей структуре компетентности менеджеров.

В коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» авторы выделяют те основные характеристики профессионально-педагогической компетентности, которые наиболее значимы для учителя. Они отмечают пять основных групп задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя:

1. Видеть ребенка (ученика) в образовательном процессе.
2. Строить образовательный процесс, ориентированный на достижение целей конкретной ступени образования.

3. Устанавливать взаимодействия с другими субъектами образовательного процесса, партнерами школы.

4. Создавать и использовать в педагогических целях образовательную среду (пространство школы).

5. Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование»¹⁰⁰.

В приведенном фрагменте нами выделены наиболее значимые компоненты управленческой деятельности, которые находят отражение в текущих задачах деятельности педагога¹⁰¹ и базового функционала современного управленца/менеджера по классической модели Ф.Друкера.

По определению Питера Ф. Друкера, менеджмент — это совокупность методов, принципов, средств и форм управления организацией с целью повышения эффективности ее работы. Менеджер — это руководитель или управляющий, занимающий постоянную должность и наделенный полномочиями в области принятия решений по конкретным видам деятельности фирмы, функционирующей в рыночных условиях. Предполагается, что принимаемые менеджером *решения* являются обоснованными и выработываются на базе использования новейших методов управления. *Решение* представляет собой суждение. То есть менеджер осуществляет *выбор оптимального варианта из имеющихся альтернатив*. Среди основных функций менеджера можно выделить:

Планирование — определение целей организации и того, что должны делать члены организации, чтобы их достичь.

Организация — структурирование работы сотрудников, повышающее ее эффективность для достижения поставленной цели.

Распорядительство — это процесс доведение решений менеджера до его сотрудников.

Координация — согласование и установление взаимосвязей для достижения цели.

Мотивация — создание условий, побуждающих сотрудников выполнять эффективней их работу в соответствии с делегированными им обязанностями.

¹⁰⁰ Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностный подход в педагогическом образовании // Известия ВГТУ. Серия «Педагогические науки». 2004. № 1. С. 10.

¹⁰¹ Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 42.

Контроль — обеспечение достижения поставленных целей, основанное на оперативном восстановлении определенного руководителем курса в случае появления каких-либо отклонений¹⁰².

Проведенный анализ педагогической деятельности (см. табл. 1) в сравнении с базовым функционалом руководителя показывает, что наиболее сильные позиции профессионально-педагогической компетенции в критериях планирования, мотивации и ответственности. Данные характеристики являются также ведущими и для успешной деятельности современного менеджера. Кроме того, среднее значение абсолютных показателей критериев компетентности педагога достаточно высоко — 2,76 (при максимальном значении — 3). Это говорит о том, что потенциал профессионально-педагогической компетентности является необходимым для успешной деятельности руководителя.

Таким образом, выявление базовой составляющей профессиональной компетентности руководителя, определяющей успех функционирования и развития организации в целом, позволило отнести к таковой педагогическую компетентность, которую можно определить как интегративную характеристику руководителя любой сферы деятельности.

¹⁰² Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке.

Таблица 1

**Сравнительный анализ формата оценки профессиональной компетентности
учителя и основного функционала современного руководителя**

№ п/п	Группы задач	Ключевые критерии	Основные функции руководителя					
			1	2	3	4	5	6
1.	Видеть ученика в образовательном процессе	Отбирать показатели освоения предмета	+++	+++	+	++	+	+++
		Отбирать и использовать диагностический инструментарий изучения индивидуальных особенностей	+++	+++	+	++	+	+++
		Создавать мотивацию к учению	++	+++	++	+++	+++	++
		Отслеживать результативность освоения ОП, выявлять достижения и проблемы	+++	+++	++	+++	++	+++
2.	Строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования	Выбирать технологии обучения, адекватные учебным целям и возрастным особенностям	+++	+++	+++	+++	++	+++
		Предлагать способы педагогической поддержки	+++	+++	+	++	+++	+++
		Разрабатывать способы педагогической поддержки	+++	+++	+	++	+++	+++
		Разрабатывать и осуществлять оценочные процедуры	+++	+++	+	++	++	+++
3.	Устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса	Организовывать сотрудничество школьников между собой	++	+++	+	++	+++	+++
		Использовать различные средства коммуникации	++	+++	+++	+++	++	++
		Использовать формы и технологии взаимодействия с коллегами для решения определенной профессиональной задачи	+++	+++	++	++	+++	+++

№ п/п	Группы задач	Ключевые критерии	Основные функции руководителя					
			1	2	3	4	5	6
		Проектировать и использовать различные формы и технологии взаимодействия с родителями в соответствии с образовательной ситуацией	+++	+++	++	+++	+++	+++
		Взаимодействовать с администрацией ОУ для решения профессиональных задач	+++	++	–	++	++	++
		Взаимодействовать с общественными организациями	+++	+++	–	++	++	++
4.	Создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности	Использовать информационные ресурсы	+++	+++	++	+++	++	+++
		Использовать ресурсы и потенциал системы дополнительного образования	+++	+++	+	++	++	++
		Формировать предметную развивающую среду на основе активного использования информационных технологий	+++	+++	++	++	+++	+++
		Организовывать и использовать различные образовательные среды внутри ОУ для решения конкретной педагогической задачи	+++	+++	++	++	+++	+++
		Отбирать объекты образовательной среды и использовать их для решения конкретных педагогических задач	+++	+++	++	++	+++	+++
5.	Проектировать и осуществлять профессиональное самообразование	Анализировать собственную деятельность	+++	+++	–	++	+++	+++
		Опирается на ключевые компетенции при решении профессиональных задач	+++	+++	++	+++	+++	+++
		Выбирать технологии самообразования	+++	+++	+	++	++	+++
		Определять сферу профессиональных интересов, выявлять проблемы в осуществлении профессиональной деятельности и определять способы их решения	+++	+++	++	++	+++	+++

Глава 5. Функции педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации

Результаты теоретических изысканий предыдущей части исследования привели к необходимости рассмотреть характеристики педагогической компетентности современного руководителя общеобразовательной организации, учитывая отличительные особенности и специфичность его качеств, содержания, функций, задач деятельности, а также критериев оценки эффективности.

С точки зрения педагогической науки формирование ценностных смыслов при подготовке к педагогической деятельности выступает основным целеполаганием в контексте сложившейся гуманистической методологии образования. Именно благодаря ценностям личность определяет свою позицию и степень ее проявления в жизнедеятельности, осуществляет выбор способов, направлений личной и профессиональной самореализации.

Как уже было сказано ранее, компетентность представляет собой способность к решению жизненных и профессиональных задач в той или иной области. Данная способность основывается на знаниях о способах деятельности, на наличии опыта деятельности, на умении действовать в условиях неопределенности целей, а также на наличии стратегии деятельности учителя или поведенческой стратегии учителя.

К деятельности предъявляются внешние и внутренние требования. Внешние требования — это ожидания внешней среды по отношению к педагогической деятельности, на основе которых формируется представление о компетентности педагогической деятельности. В современных условиях обществом сформулирован новый запрос на качественное образование — образование, построенное на антропологических принципах. Эффективная реализация этого запроса сегодня является условием профессиональной компетентности учителя.

Профессионально педагогическая деятельность является отражением социокультурных требований к передаче социального опыта. По мнению ученых, *«модель социокультурной обусловленности профессионально-педагогической деятельности учителя»* отражает:

- влияние социокультурных факторов на профессионально-педагогическую деятельность учителя;

- взаимосвязи функции как единицы целостного преобразования деятельности учителя с ценностями, целями, результатами этой деятельности на трех уровнях пространства реализации (класс-школа, социум, мир);

- эффекты, обеспечиваемые реализацией новых функций деятельности учителя:

- а) образовательные: образовательный процесс реализуется как гуманитарная практика, предполагающая личностное освоение мира учащимся и обеспечивающая его самореализацию;

- б) социальные: учитель оказывает влияние на социум, способствуя изменениям социокультурной ситуации, через влияние на государственную политику в области образования, через привлечение социальных партнеров к образовательному процессу и содействие принятию ими ценностей современного образования, через содействие формированию нового культурного типа личности¹⁰³.

С другой стороны, внутренние ожидания педагога определяются его собственными ценностными установками, самооценкой своей профессиональной деятельности, соотношением внутренних ожиданий и внешних требований, на основе чего дается самооценка собственной компетентности. В целом ожидания связаны с расширением круга проблем в различных сферах деятельности, к решению которых должны быть готовы педагоги, повышением сложности проблем, с расширением возможностей выбора эффективных способов решения проблем. Оценка уровня собственной компетентности является основанием профессионального роста и самообразования педагога. Собственное самообразование, так или иначе, связано с новой компетенцией — компетенцией деятельности, обеспечивающей такое самообразование.

В основе компетентностного подхода лежит культура самоопределения (способность и готовность самоопределяться, саморазвиваться, самообразовываться). В перечне определяющих профессиональную компетентность способностей специалиста можно выделить следующие:

¹⁰³ Акулова О.В., Заир-Бек Е.С., Писарева С.А., Пискунова Е.В., Радионова Н.Ф., Тряпицына А.П. Компетентностная модель современного педагога: Учеб.-метод. пособие. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2007.

- способность анализировать, интерпретировать и применять различные педагогические концепции и теории;
- способность к саморефлексии;
- способность совмещения теории и практики (т.е. деятельностный подход);
- способность оценивать результаты своих учеников на промежуточных этапах субъект-субъектного взаимодействия;
- способность работать в команде;
- наличие внепредметных компетенций, которые соответствуют современным социальным ожиданиям в сфере образования.

Самоопределение человека обусловлено ценностным выбором. Ценности являются своеобразными детерминантами индивидуального и коллективного выбора, определяют перспективу развития как личности, так и общества в целом. Анализ роли профессионально-педагогической компетентности в ситуации ценностного выбора руководителем в быстро меняющихся социально-экономических условиях жизни общества является новым в педагогической науке. Подготовка профессионально мобильного руководителя, способного управлять инновациями, представляется насущной задачей современного этапа.

В психолого-педагогических исследованиях изучается проблема динамики жизненных ценностей в ситуации быстро меняющихся социально-экономических условий (С.Ф.Анисимов, М.И.Бобнева, Е.А.Борковская, Б.С.Братусь, Л.П.Буева, Ф.Е.Василюк, Е.И.Головаха, И.Н.Груздова, Б.И.Додонов, А.И.Донцов, О.Г.Дробницкий, В.Д.Ермоленко, Б.С.Круглов, Д.А.Леонтьев, Н.И.Непомнящая, Д.В.Пивоваров, Е.А.Подольская, Л.В.Разживина, В.В.Столин, Е.В.Субботский, Р.Х.Шакуров, Е.Н.Шиянов, Е.В.Шорохова, В.А.Ядов и др.). Особое значение имеет она в профессиональной ориентированности и эффективности деятельности руководителя. По статистической оценке более половины опрошенных руководителей отмечают наличие постоянной тревоги по поводу того, что они отстанут от требований времени. Их беспокоит собственная ригидность в применении в реальной деятельности новых форм и методов работы, практически каждый испытывает дискомфорт по поводу необходимости быстрой переоценки ценностей. С нашей точки зрения, именно компонент профессионально-педагогической компетентности позволяет руководителю мобильно

и гибко реагировать на требования времени, так как способствует личностному развитию взрослого человека, развитию способности конструктивного преодоления кризисных периодов.

В рамках психолого-акмеологического подхода рассматривается противоречие между необходимостью руководителя реализовать гуманистические ценности жизни и определенные ценностные ориентации и невозможностью определить способность его к этой деятельности (О.С.Анисимов, А.А.Бодалев, А.А.Деркач, В.Г.Зазыкин, Н.В.Кузьмина, В.А.Пономаренко, И.Н.Семенов, Е.А.Яблокова и др.). Нам представляется, что продуктивное решение выделенной проблемы, преодоление противоречия возможно путем актуализации профессионально-педагогической компетентности как базовой ценности руководителя в управленческой деятельности с точки зрения достижения им вершины профессионального мастерства (О.С.Анисимов, А.А.Деркач).

Далее остановимся на основных положениях современного менеджмента и управленческой деятельности с целью выявления единого ценностно-смыслового пространства вышеуказанных феноменов. Нам представляется важным ответить на вопросы: Является ли определение «компетентный руководитель» интегративной характеристикой руководителя для различных сфер деятельности? и Можно ли считать педагогическую компетентность основой компетентной деятельности руководителей вообще?

Как уже было отмечено ранее, менеджмент в виде практической деятельности и науки возник из-за потребности создания условий управления инновациями. Поэтому именно менеджмент, вначале зарубежный, затем российский, ставит вопрос об управленческой деятельности как деятельности, в первую очередь, успешной и/или ориентированной на успех.

С нашей точки зрения, **педагогическая компетентность руководителя общеобразовательной организации** — интегративная характеристика, определяющая способность руководителя управлять инновациями в системе общего образования с учетом ее отличительных особенностей, т.е. эффективно решать стратегические и тактические задачи развития организации в условиях инновационных изменений, происходящих в современном обществе, на основе признания особенной роли руководителя в образовании и обществе, индивидуальной ценности и личной значимости

сотрудников в пространстве ценностно-смыслового согласования интересов субъектов деятельности и видения развития организации в целом.

В этом случае руководитель решает профессиональные задачи, исходя не только из своих и корпоративных профессиональных интересов и склонностей, опыта и приоритетов, а ориентируясь на личностное видение, на собственный жизненный маршрут каждого сотрудника организации, корпорации, подразделения.

Так как данное понятие в исследовании дается впервые, то для выявления его содержания, реализуемого через функции, нами были взяты за основу те пять задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя, рассмотренные нами в предыдущем параграфе. Сравнительный анализ педагогической деятельности современного учителя с базовым функционалом современного руководителя дал возможность определить функции педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, которые наиболее полно отражают ее содержание:

1. Видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях.

2. Строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие.

3. Устанавливать продуктивное взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе.

4. Создавать и использовать среду, инициирующую изменения.

5. Поддерживать, проектировать и осуществлять собственное профессиональное самообразование и самообразование своих сотрудников.

Рассмотрим данные функции более подробно.

1. Видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях.

В практике менеджмента данный компонент деятельности руководителя признан одним из ведущих, о чем свидетельствует огромное число источников по данной проблеме. Например, исследователи отмечают, что современные организации все сильнее ощущают недостаток высококвалифицированных и инициативных

руководителей на всех уровнях управления. Тридцатилетняя деятельность компании Development Dimensions International по оказанию помощи организациям в поиске и воспитании новых руководителей и менеджеров показала, что, выращивая и воспитывая своих собственных лидеров, компания дает сотрудникам с высоким потенциалом возможность приобретать новые навыки и умения, принимать на себя большую ответственность и, следовательно, ощущать свою важность для организации и продвигаться вверх по карьерной лестнице¹⁰⁴.

Рост социально-профессиональных требований, кадровый дефицит, недостаток в талантливых и хорошо подготовленных руководителях на всех уровнях управления формирует потребность современного менеджмента в анализе причин и поиске эффективных форм преодоления возможного кадрового кризиса. Данные разработки представляют интерес не только для бизнеса, но и используются в мировой практике для решения подобного рода проблем в других сферах деятельности. В материалах исследования Американской ассоциации управления (American Management Association — АМА, 1997) говорится, что основная причина увольнения сотрудников — отсутствие перспектив карьерного роста и интереса к своей работе (Axel, 1998; SHRM, 1997). Отыскав эффективный способ воспитания руководителей, компания обеспечит себя талантливыми лидерами и сократит время и ресурсы, расходуемые на привлечение специалистов извне. Кроме того, компания сможет результативнее удерживать своих наиболее квалифицированных, умных и инициативных работников. Традиционно ориентированные организации предпочитают постепенное повышение сотрудников по служебной лестнице на основе трудового стажа и программы плановых кадровых перемещений. Данный подход становится все менее актуальными в стремительно и постоянно изменяющемся мире менеджмента.

Анализ исследований в области менеджмента показал, что к требованиям, предъявляемым к современным методикам выявления и развития лидерских качеств персонала, можно отнести:

- сокращение временных затрат и «бумажной волокиты»;

¹⁰⁴ Byham W.C., Smith A.B., Paese M.J. *Grow Your Own Leaders: How to Identify, Develop, and Retain Leadership Talent* First Edition. NJ: Financial Times, 2002.

- ориентированность на конкретные потребности и задачи организации;
- фокусировка на расширение навыков и умений сотрудников;
- честность и прозрачность в оценке кадров, минимизация влияния стажа сотрудника на карьерный рост;
- стремление к разнообразию состава кадрового персонала вне зависимости от их нынешнего статуса в организации;
- направленность на развитие умений и навыков стратегического планирования сотрудников;
- большая вовлеченность людей в деятельность планирования как собственного, так и организационного развития;
- максимальный учет потенциала сотрудников;
- стремление к удержанию в организации талантливых руководителей среднего и высшего звена при расширении и совершенствовании их умений и навыков;
- унифицированность подхода.

Условия, в которых приходится работать компаниям XXI столетия, очень сильно отличаются от стабильной обстановки, в которой они действовали всего два-три десятилетия назад. Для современных фирм характерно следующее:

- ✓ организации имеют более «плоскую» структуру, в которой наряду с «вертикальными» широко используются так называемые «горизонтальные» кадровые перемещения;
- ✓ значительно сократилось число менеджеров среднего звена, а требования к оставшимся резко повысились, поскольку теперь им приходится распределять свое рабочее время таким образом, чтобы иметь возможность постоянно повышать свою квалификацию и при этом выполнять функции наставников;
- ✓ все аспекты деятельности характеризуются быстрыми и постоянными изменениями;
- ✓ усилилась децентрализация бизнес-единиц, что привело к дроблению и повышению автономии кадровых служб;
- ✓ высшие руководители компании работают в стрессовых условиях, из-за чего не могут тратить много времени на воспитание сменя и обеспечение преемственности руководства;
- ✓ давление, которое испытывает большинство компаний, стараясь соответствовать требованиям сегодняшней бизнес-среды, нередко приводит к тому, что к проблеме воспитания будущих

лидеров во многих организациях подходят как ко временному, авральному явлению;

✓ талантливые работники требуют к себе большого внимания руководства с учетом их личных ожиданий и целей, а не просто гарантированного повышения по службе при условии повышения эффективности их труда¹⁰⁵.

В литературе выявлены следующие положения по обеспечению эффективности руководства:

- любую стратегию можно реализовать только при наличии в организации эффективных и опытных руководителей, обладающих необходимыми навыками;

- решения о кадровых перемещениях более точны, если кандидаты являются сотрудниками организации;

- эффективные системы обеспечения преемственности руководства представляют собой как механизм для выращивания своих талантов, так и способ удержания наиболее квалифицированных и творческих сотрудников; оба эти аспекта равно важны;

- ни одна организация не располагает достаточными временем и ресурсами, чтобы развивать лидерские навыки и таланты всех сотрудников; поэтому им следует сконцентрироваться на тех работниках, которые подают самые большие надежды в этой сфере¹⁰⁶.

Для выявления лидерских качеств сотрудников:

- ✓ организации должны активно выявлять в своей среде работников с высоким потенциалом;

- ✓ организациям следует выявлять как можно больше людей, которых следовало бы развивать, превращая их в эффективных руководителей;

Правильный отбор и найм талантливых руководителей извне — задача крайне серьезная и сложная. Обеспечение достойной смены для нынешнего руководства, прежде всего, зависит от того, насколько эффективно в организации выявляются и развиваются собственные таланты¹⁰⁷.

¹⁰⁵ Фокс Дж. Дж. Как стать первоклассным руководителем. Правила привлечения и удержания лучших специалистов. М.: Альпина Бизнес Букс, 2008.

¹⁰⁶ Там же.

¹⁰⁷ Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации. СПб.: Питер, 2007.

Для обеспечения потребностей развития необходимо:

- руководителям на любом уровне управления следует постоянно стремиться к усовершенствованию своих сильных сторон и к искоренению недостатков. Когда у сотрудников есть для этого мотив, необходимые ресурсы и поддержка, они могут достичь намеченной цели, изменив свои поведенческие шаблоны и приобретая новые навыки и умения;
- сотрудники с высоким лидерским потенциалом должны сами заботиться о своем дальнейшем развитии;
- организация должна обеспечивать работников с высоким потенциалом, получивших новое назначение и выполняющих планы своего развития, консультационной поддержкой;
- развитие навыков лидерства — постоянный процесс, а не единичное действие;
- новые практические задания и назначения, требующие значительных усилий, такие как расширение должностных обязанностей или участие в работе целевой группы, оказывают на людей большее воздействие, чем опыт, приобретенный в ходе тренингов;
- сотрудники с высоким потенциалом должны иметь конкретные цели своего дальнейшего развития по каждому новому назначению, а также план, обеспечивающий максимально быстрое приобретение новых знаний и навыков на рабочем месте;
- инициативы по поводу дальнейшего развития сотрудника должны оказывать умеренное влияние на цели его текущего рабочего задания, не добавляя излишней ответственности к имеющимся основным задачам¹⁰⁸.

С этой точки зрения, наиболее близкой к поставленному вопросу является концепция Б.Шледера, когда компетенции рассматриваются не с позиции простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а относительно хорошо функционирующего общества и *успешной жизни в нем каждого*.

Ценность данного компонента педагогической компетентности в деятельности руководителя подтверждается исключительно важной ролью в подготовке педагогов:

¹⁰⁸ Там же.

- идей о совокупном субъекте деятельности (А.В.Брушлинский, А.Л.Журавлев, И.А.Зимняя, В.А.Сластенин, А.Рубинштейн, К.А.Абульханова-Славская, Б.Г.Ананьев, В.С.Мерлин и др.);
- представлений о субъектности как характеристике, фиксирующей творческий потенциал человека и раскрывающей сущность его бытия (С.Л.Рубинштейн, А.Н.Леонтьев, К.А.Абульханова-Славская, О.А.Конопков);
- основных положений компетентностного, культурологического, диалогического, личностно-деятельностного подходов (С.Селевко, Б.Г.Гершунский, В.Ю.Кричевский, А.П.Тряпицына, Т.И.Шамова, А.А.Орлов, Б.Г.Шадриков, Ю.К.Бабанский, Л.С.Выготский, В.В.Краевский, А.Н.Леонтьев, Л.М.Митина, Н.Ф.Радионова и др.);
- идей педагогического проектирования (В.А.Козырев, О.Г.Прикот, В.Н.Виноградов, Е.С.Заир-Бек, В.Е.Радионов, И.А.Колесникова);
- идей подготовки менеджеров в специфике компетентностного подхода (А.А.Андреев, А.В.Баранников, Л.Н.Боголюбов, Е.Б.Володарская, Б.С.Гершунский, С.З.Гончаров, Э.Зеер, И.А.Зимняя, В.Зыкин, И.Калиникова, З.М.Макашева, А.К.Маркова, Э.Сымянюк, Ю.Г.Татур, Ю.Фролов).

С точки зрения Л.Н.Захаровой, В.В.Соколовой, В.М.Соколова, «Под профессиональной компетентностью целесообразно понимать способность эффективно решать практические задачи по социализации развивающейся личности, обеспечению внутренних условий, деятельностной интеграции личности в общество за счет развития ценностных ориентаций, ориентированности в природе, обществе, духовном опыте людей, самом себе, формирование практических умений деятельностной социально желаемой, или, по крайней мере, приемлемой самореализации ...»¹⁰⁹.

По мнению И.А.Колесниковой, исходным показателем профессионально-педагогической компетентности является «отношение к человеку, ибо работа учителя — это работа в системе “человек — человек”». Именно поэтому такой компонент, как личностно-гуманистическая ориентация, представлен сегодня центральным в структуре ППК как интегративной профессионально-личностной

¹⁰⁹ Захарова Л.Н., Соколова В.В., Соколов В.М. Профессиональная компетентность учителя и психолого-педагогическое проектирование: Учеб. пособие. Н. Новгород: Нижегородский гуманитарный центр, 1955.

характеристики. Подлинного профессионала в сфере образования отличает также умение системно воспринимать педагогическую реальность и системно в ней действовать. Именно это свойство обеспечивает возможность целостного, структурированного видения логики педагогической системы, облегчает конструирование целесообразной деятельности»¹¹⁰.

Анализ современного состояния исследований проблем педагогического образования (Е.П.Белозерцев, Е.В.Бондаревская, Е.М.Ибрагимова, И.А.Колесникова, А.В.Мудрик, С.Л.Паладьев, А.Г.Пашков, А.И.Пискунов, С.Д.Поляков, Н.К.Сергеев, В.А.Сластенин, Б.М.Целковников, Т.В.Цырлина, L.M.Anderson, T.Bird, F.J.Corthagon, J.Goodson, S.Keiny и др.) свидетельствует о возрастающем интересе к проблеме субъектного развития педагога. Говоря о профессионально-педагогической позиции, мы неизменно обнаруживаем ее деятельностно-утверждающую субъектную природу. Таким образом, профессиональная направленность подготовки педагога и его деятельность демонстрируют возрастание степени самостоятельности при становлении его как субъекта профессионального бытия (Б.Г.Ананьев, Л.И.Божович, И.С.Кон, В.Н.Мясищев, С.Л.Рубинштейн и др.).

Если рассматривать подготовку педагогов с точки зрения подготовки к воспитательной деятельности, то актуальной становится, в первую очередь, способность педагога к диалогическим отношениям с миром (социокультурная контекстность), другими людьми (диалогическое взаимодействие) и самим собой (становление субъектом культуры); а педагогическая деятельность может рассматриваться как социокультурный межсубъектный диалог, в процессе которого происходит взаимообмен и взаимообогащение ценностно-смысловых сфер педагога с другими субъектами воспитательного процесса. Способность педагога к реализации воспитательных функций при этом определяется его предрасположенностью к качественным самоизменениям¹¹¹.

¹¹⁰ Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства // Интегративные основы педагогического мастерства: Мат-лы межвузовской науч.-практ. конф. аспирантов. 1—2 февраля 1995 г. СПб.: ГУПМ, 1996.

¹¹¹ Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001.

Отметим, что, например, в структуре профессионально-педагогической компетентности Н.Н.Лобанова выделяет профессионально-личностный (ценностно-смысловой) компонент, как системообразующий компонент, в котором на первый план выдвигаются качества, обеспечивающие решение педагогических задач на уровне социально-нравственной ответственности, а приоритетными в структуре базового компонента являются психолого-педагогические, социокультурные знания педагога.

2. Строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие.

Основы теории инновационного развития заложены Н.Д.Кондратьевым, Й.Шумпетером, П.А.Сорокиным, С.Кузнецом, Г.Меншем. Многие фундаментальные положения парадигмы инновационного развития успешно разрабатывались в рамках экономической теории, теории организации, инновационного менеджмента. Среди них следует отметить труды И.Ансоффа, А.И.Анчишкина, П.Друкера, Л.В.Канторовича, А.Кляйнкнехта, Б.Н.Кузюка, Д.С.Львова, Г.Минцберга, М.И.Туган-Барановского, К.Фримена, М.Хучека, Е.Г.Яковенко, Ю.В.Яковца и др.

Давая оценку управленческой деятельности, Г.Минцберг пишет, что, например, работа начальника цеха имеет гораздо больше общего с работой президента компании, чем с работой людей, которые находятся под его управлением. «Станочники, овладев техникой приготовления какой-то детали на своем станке, могут потом в течение недель заниматься этой операцией, торговцы большую часть жизни проводят, продавая один и тот же вид продукции. Руководитель же не вправе ожидать такой однородности в своей работе. Скорее, характерным для него будет кратковременность, разнообразие и фрагментарность осуществляемой деятельности»¹¹². Он подчеркивает, что понятия «предприниматель» и «менеджер» не являются синонимами. Если первый берет на себя риск, связанный с организацией нового предприятия или с разработкой новой идеи, новой продукции или нового вида услуг, предлагаемых обществу (Ришар Кантиллон), то роль второго связана с набором определенных поведенческих правил, соответствующих

¹¹² Минцберг Г. Природа управленческого труда. М., 1973.

конкретному учреждению или конкретной должности. Деятельность руководителя связана с ролями (межличностной, информационной) по принятию решений. Роли не могут быть независимы одна от другой. Наоборот, они взаимозависимы и взаимодействуют для создания единого целого. Менеджеры непрерывно меняют роли, сталкиваясь с ежедневными проблемами и неопределенными ситуациями, однако в зависимости от организационного уровня менеджера один тип ролей может преобладать над другим по своему значению. В общем виде затраты времени менеджера распределяются следующим образом:

- незапланированные встречи 10%;
- поездки, осмотры 3%;
- работа с бумагами 22%;
- запланированные заседания, встречи 88%;
- разговоры по телефону 6%¹¹³.

Анализ литературы по эффективному менеджменту показал, что инновационность развития организации обеспечивается талантом менеджмента, а не предпринимательской деятельности. Кратко рассмотрим исследование малого бизнеса предпринимательского характера в США. Так, например, малый бизнес предпринимательского характера играет важнейшую роль в экономике США. (В настоящее время в США действует свыше 20 млн. предприятий (без сельскохозяйственных), из них 19,6% относятся к категории малых, имеющих численность менее 500 человек. Их доля в валовом национальном продукте составляет около 40%, а в численности занятых — более половины). По данным Нейсбитта, 10,8 млн. предприятий из 11 млн. их общего числа в Америке, — это малый бизнес. Все предприниматели активно участвуют в формировании целей предприятия или организации и управляют этой организацией в начале ее деятельности, всех их можно считать менеджерами. Между тем, такие характеристики, как личный риск, реакция на финансовые возможности и желание долго и упорно работать, не считаясь с отдыхом, т.е. все то, что традиционно считается чертами хорошего предпринимателя, во все не обязательно свидетельствуют о возможности того же самого человека эффективно управлять организацией по мере того,

¹¹³ Там же.

как она становится больше. Некоторые предприниматели могут просто не иметь способности или склонности эффективно выполнять управленческие функции, такие как планирование, организация, мотивация и контроль.

По мнению теоретиков менеджмента, «Успешные иерархи (руководители) в бизнесе были способны внести организованность в неструктурированную ситуацию и увидеть суть своей организации. Такие руководители способны принимать решения. У предпринимателей, однако, такая линия поведения не прослеживалась, (кроме того) успешный руководитель в бизнесе проявлял положительное отношение к власти. А предприниматель по своему характеру, кратко говоря, не желает признавать и подчиняться власти, проявляет неспособность работать под руководством и, как следствие, стремится избежать такой ситуации»¹¹⁴. Следовательно, нет ничего странного в том, что выдающийся предприниматель становится не особенно эффективным менеджером. Организация, которую создал предприниматель, в результате может даже распасться. В ряде исследований указывается, что на практике большинство новых предприятий в бизнесе распадается, и основной причиной их краха является плохое руководство, а не плохие идеи.

В отечественной литературе большинством исследователей признается многоаспектность проблематики управления инновационным развитием. Среди них: А.В.Васильев, М.А.Гусаков, А.К.Казанцев, И.Л.Коленский, И.С.Минко, В.А.Покровский, А.Г.Фонотов, А.Е.Харин, Ю.В.Шленов и др. В трудах Ю.П.Анискина, В.М.Аньшина, Г.А.Васильева, Н.Н.Гончаровой, А.П.Градова, А.А.Дагаева, В.Г.Медынского, Н.А.Нагапетьянца, Л.Н.Оголевой, Л.Г.Скамай, В.А.Швандара сделан акцент на маркетинг инноваций. Авторы подчеркивают: чтобы организовать процесс управления инновациями на микроуровне, необходимо решить следующие задачи:

- привести в соответствие цель управления инновациями с целью функционирования организации в целом;
- выявить свои конкурентные преимущества и недостатки;

¹¹⁴ Общая теория менеджмента. Менеджмент. URL: www.reflist.ru/docnext/2691.3.shtml

- определить методы управления инновациями (аналитические, опытно-экспериментальные, прогнозирования, экономические, социально-психологические, административные и др.);
- построить механизм управления инновациями.

Для управления инновационным развитием необходимо осуществить:

- ✓ анализ ситуации, включающий в себя сбор данных о состоянии факторов прямого и косвенного воздействия внешней среды, а также о положении дел внутри организации;
- ✓ классификацию собранной информации и сравнение с запланированными инновационными параметрами (на базе составленных прогнозов);
- ✓ идентификацию потребностей в инновации, что подразумевает ее определение и правильную формулировку, которая позволит разработать комплекс мер, повышающих эффективность функционирования организации при удовлетворении потребности в инновации;
- ✓ определение критериев выбора альтернатив инноваций;
- ✓ разработку альтернатив, т.е. разработку всех возможных вариантов инноваций с учетом специфики организации, поставленных целей и ситуации во внешней среде;
- ✓ выбор наилучшей альтернативы — сравнение преимуществ и недостатков альтернатив, а также анализ вероятности их применения;
- ✓ разработку и согласование управленческого решения относительно инновации;
- ✓ комплекс работ и выбор ресурсов, исполнителей и сроков;
- ✓ контроль и оценку результатов исполнения управленческих решений¹¹⁵.

Рассмотрим далее, как в педагогических исследованиях оценивают данный компонент профессионально-педагогической компетентности педагога. Способность решать задачи инновационного развития как ведущая характеристика деятельности подчеркивается в исследованиях, посвященных профессиональной компетентности педагога (Н.В.Кузьмина, Е.В.Бондаревская, А.Д.Щербаков,

¹¹⁵ Друкер П. Энциклопедия менеджмента / Пер. с англ. О.Л.Пелявского. М.: Изд. дом «Вильямс», 2004.

В.А.Сластенин и др.). Анализ литературы позволяет отметить, что профессиональная компетентность учителя в условиях современной школы формируется в результате конкретного профессионального опыта и связана с умением решать профессиональные задачи как характеристики деятельностного подхода (В.А.Козырев, Н.Ф.Родионова, А.П.Тряпицына), способностью действовать в ситуациях неопределенности (О.Е.Лебедев), процессом постоянной адаптации профессиональной подготовки к вызовам времени (А.Г.Каспаржак, Е.Н.Поливанова).

По мнению В.А.Сластенина, педагогически мыслить означает обладать умениями: аналитическими, прогностическими, проективными, рефлексивными, т.е. такими умениями, которые лежат в основе целерезультативной деятельности.

М.А.Чошанов рассматривает формулу профессионально-педагогической компетентности следующим образом: компетентность — это мобильность знания + гибкость метода + критичность мышления¹¹⁶.

По определению И.А.Колесниковой, профессионально-педагогическая компетентность — это интегративная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями¹¹⁷.

Исходя из данного краткого обзора, можно сделать вывод, что готовность к инновационной деятельности на основе ответственного отношения к миру как компонент профессионально-педагогической компетентности является также и ценностью управленческой деятельности.

3. Устанавливать взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе.

Ценностный аспект педагогической компетентности руководителя при решении данной задачи широко раскрыт в теории менеджмента. Исследователи в первой половине XX в. осознали, что

¹¹⁶ Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М.: Народное образование, 1996.

¹¹⁷ Колесникова И.А. О феномене педагогического мастерства.

человеческие отношения в сфере труда не менее важны для эффективности, чем, к примеру, физические условия, и что эти отношения не ограничены функцией связующих звеньев внутри организации. Стало ясно, что в любой компании есть большое количество неформальных групп и подгрупп и что менеджер должен понимать потребности каждой из них. То есть, чтобы мотивировать служащих, необходимо нечто большее, чем деньги. Так родилась теория человеческих отношений в менеджменте¹¹⁸. Это исследование было выполнено Джорджем Майо (1880—1949) и его коллегами в компании «Вестерн Электрик Компани» в Готорне (штат Нью-Джерси). Оно получило название «готорнское исследование».

Майо и его коллеги Абрахам Маслоу (1908—1970) и Честер Барнард (1886—1961) внесли большой вклад в развитие теории о том, что личность и потребности каждого служащего уникальны и что ни один подход, основанный на одном только мотиве, особенно касающемся исключительно экономического вознаграждения, не будет полностью успешным для большого количества служащих. Эффективное управление исходит из понимания того, что каждый работник — индивидуальность¹¹⁹.

В общем виде коммуникация в управленческой деятельности — это обмен информацией, которая необходима руководителю для принятия эффективных решений. Если коммуникация налажена плохо, решения могут оказаться ошибочными, люди могут неверно понимать, что от них хочет руководство, или от этого могут страдать межличностные отношения. Эффективностью коммуникации часто определяется качество решений и то, как они в действительности будут реализованы. В управлении все, что делают руководители, требует эффективного обмена информацией. Если люди не смогут обмениваться информацией, они не сумеют работать вместе, формулировать цели и достигать их. Однако коммуникации — это сложный процесс, состоящий из взаимосвязанных и взаимозависимых шагов. Каждый из этих шагов очень нужен для того, чтобы сделать наши мысли понятными другому лицу.

¹¹⁸ Fink C.C. Strategic Newspaper Management. Boston: Allyn & Bacon, 1996. P. 79.

¹¹⁹ Maslow A.H. Motivation and Personality. N.Y.: Harper and Row, 1954.

Согласно исследованиям, руководитель от 50 до 90% всего времени тратит на коммуникацию.

Исследования последних лет в области теории сетевого взаимодействия показали, что использование коммуникативного ресурса в управлении характеризуется эффектом сетевого взаимодействия. Эффект сетевого взаимодействия порождает возрастающую полезность коммуникативного ресурса и его возрастающую предельную производительность. Чем больше участников коммуникационного процесса, тем больше ценность каждого контакта. Чем больше коммуникационных контактов, тем больше их полезность и, соответственно, экономический эффект от каждого отдельного контакта. Возникает своего рода положительная обратная связь, когда все участники коммуникации заинтересованы в расширении этой сети и получают прирост эффекта от такого расширения. Управление коммуникацией сопряжено также с внешним эффектом (экстерналией), который также проявляется в сетях. Заботясь о своей репутации, о прозрачности своего бизнеса, совершенствуя бренд и т.п., собственники и менеджмент компании обеспечивают себе таким образом стабильный инвестиционный климат, приток квалифицированных кадров, завоевывают расположение потенциальных потребителей. Установление взаимодействия с другими субъектами деятельности в теории менеджмента является базовой ценностью на всех этапах управления. Так, например:

— *целеполагание* увязывается с миссией, стратегическими целями и задачами развития организации;

— *планирование* — это планирование на базе специальных исследований результата и обратной связи, а не планирование собственно процесса коммуникации;

— *организация* (и как процесс создания структуры, и как совокупность функций, процессов и различных структур, направленных на практическую реализацию планов) имеет ярко выраженную гетерархическую направленность, в связи с чем в организации складывается особенный, наиболее прогрессивный стиль управления — личностно-ориентированный, направленный на освобождение потенциала, корпоративное поведение всех сотрудников, координацию коллективных и индивидуальных усилий;

— *мотивация* обусловлена коммуникативными установками отправителя сообщения, служит мощным побудительным стимулом для реакции получателя сообщения;

— *контроль и оценка результатов* отличаются тем, что осуществляются как непосредственно топ-менеджментом организации, так и заинтересованными в ее деятельности целевыми аудиториями, в том числе средствами массовой информации.

Специфика коммуникационного менеджмента отражена также в ряде *специализированных функций*:

- *интегрирующей* — обусловлена использованием новых управленческих, маркетинговых и информационных технологий, инновационной активностью и творчеством;

- *информационной* — обусловлена знанием закономерностей информационного обмена, который совершается для достижения какой-то практической цели, решения какой-то проблемы;

- *контактоустанавливающей* — от ее реализации зависит успех коммуникативного замысла, поэтому требуется доскональное знание целевой аудитории;

- *самопрезентации* — реализуется при создании имиджа, репутации, которые в свою очередь могут и не соответствовать статусу и коммуникативной роли;

- *ритуальной* — используется в методах работы с персоналом (корпоративные празднества, награждения, чествования по поводу и т.д.), а также осуществляется при официальных церемониях;

- *образовательной* — исследующей коммуникативные навыки целевых аудиторий, реализующей на практике новые идеи, распространяющей достижения в области современной коммуникации.

В исследованиях также отмечается, что *коммуникация является фактором конкурентоспособности*. Достаточно обратиться к такому важнейшему нематериальному активу, как бренд, стоимость которого, как известно, может в десятки раз превышать балансовую стоимость компании. Многочисленные исследования показывают, что российские национальные бренды, представленные на отечественном рынке, не являются ведущими. (Если в США около 50% продукции, потребляемой американцами, производится под национальными брендами, то российские можно пересчитать по пальцам.) Перспективы развития российских

национальных брендов напрямую связаны с их способностью конкурировать с глобальными брендами транснациональных корпораций по четырем основным направлениям: финансовые ресурсы; поддержка стандартов качества; стратегия в области маркетинговых коммуникаций; высокий уровень контрафакции (дизайн, полиграфия, мониторинг региональных рынков).

Источником конкурентного преимущества в ряде крупнейших российских корпораций становится другой нематериальный актив — *корпоративная культура* как совокупность организационных, управленческих, технологических, информационных и неформальных межличностных отношений, которая достигается при определенном уровне развития коммуникации. Лидеры российского бизнеса стремятся стать организациями этической направленности, организациями, поведение которых можно предсказывать. Вера в порядочность таких организаций позволяет устанавливать с ними долгосрочные и доверительные отношения, намного эффективнее использовать ресурсы, не опасаясь рисков, порождаемых недобросовестностью контрагентов.

Это означает, что для успеха индивидов и организаций необходимы эффективные коммуникации. Неэффективные коммуникации — одна из главных сфер возникновения проблем. Эффективные руководители — это те, кто эффективен в коммуникациях. Они представляют суть коммуникационного процесса, обладают хорошо развитым умением устного и письменного общения, умеют договариваться и понимают, как среда влияет на процесс обмена информацией¹²⁰.

Для педагогической деятельности роль коммуникативной составляющей профессионально-педагогической компетентности трудно переоценить. Жак Делор, давая оценку профессионально-педагогической квалификации, подчеркивает, что компетентность позволяет справиться с различными многочисленными сложными ситуациями и работать в группе»¹²¹.

Роль коммуникативного компонента педагогической деятельности рассматривается в трудах отечественных исследователей: Н.В.Кузьминой, Л.А.Петровской, А.К.Марковой, Л.М.Митиной,

¹²⁰ Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации.

¹²¹ Делор Ж. Образование — сокровище. С. 37.

Л.П.Алексеевой, Н.С.Шаблыгиной, Г.И.Сивковой и др. В.А.Сластенин подчеркивает особую роль организаторских и коммуникативных умений педагога.

В таком же аспекте рассматривает профессиональную компетентность Л.М.Митина, которая выделяет две структуры педагогической компетентности: деятельностную и коммуникативную¹²². Автор пишет: «...мы понимаем профессиональную компетентность более широко, чем принято в психологической литературе, не только в деятельном контексте, но и в контексте всего труда учителя ... иными словами, под педагогической компетентностью учителя мы понимаем гармоническое сочетание знаний предмета, методики и дидактики преподавания, а также умений и навыков (культуры) педагогического общения»¹²³.

По мнению Н.В.Кузьминой, особую роль в педагогической деятельности играет аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности¹²⁴. То есть профессиональная рефлексия педагога — одна из составляющих успешной педагогической коммуникации.

Педагогическое сообщество определяет профессиональную рефлексия как неотъемлемую черту компетентного педагога, с одной стороны, а с другой — условие продуктивного взаимодействия с другими субъектами деятельности. По мнению Р.М.Грановской, Ю.С.Крижанской, И.Н.Семенова, С.Д.Степанова и др. рефлексия учителя — это переосмысление стереотипов личного педагогического опыта. В этом случае способность педагога к рефлексии является механизмом изменения стереотипов сознания, поведения, общения, мышления, механизмом осознания причин, средств, стереотипов деятельности, их критического и эвристического переосмысления, порождения инноваций в различных аспектах профессиональной деятельности.

«Рефлексия понимается как способность индивида обращаться к своему внутреннему миру, к своему опыту мышления, деятель-

¹²² Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М.: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1998.

¹²³ Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М.: Флинта, 1994. С. 46.

¹²⁴ Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.

ности, переживаний... Профессиональная рефлексия — это та же внутренняя работа: соотнесение себя, своих возможностей, своих действий с тем, что требует профессия (в том числе с существующими о ней представлениями), с действиями и средствами других людей... Следуя избранной логике, *профессиональная педагогическая рефлексия* связана с особенностями педагогической работы, с собственным педагогическим опытом, пересмотром его оснований, перепроектированием способов педагогических действий (в том числе в связи с тенденциями в современном образовании, социокультурной политике)... Рефлексия — основа педагогической деятельности на всех ее этапах: от постановки цели до получения и анализа результата... Каждый уровень рефлексии определяет особенное содержание возможностей учителя, его осознания и переживания. При рефлексии на границе возможностей, т.е. в момент фиксации разницы между собой и другими, у педагога возникает состояние переживания противоречия, желание разрешить его. Осознание ограничений и возможности использования резервов по их устранению приводит учителя к переживанию успеха в педагогической деятельности...»¹²⁵.

4. Создавать и использовать среду, инициирующую изменения.

Данный ценностный компонент управленческой деятельности был осознан в 40-х гг. прошлого века и остается центральным и сегодня в теории менеджмента. Это так называемые «теория случайности», «теория систем» и т.д. Ученые-бихевиористы изучали потребности работающего индивида и способы его более успешной мотивации. Научный подход к мотивации служащих, неважно какого количества — 10 или 1000, позволяет создать среду, свободную от жестких рамок, стимулирующую каждого работника развивать личную ответственность и участвовать в процессе принятия решений.

В качестве примера можно привести практику управления СМИ на основе «теории систем». В тот момент, когда в тактику управления СМИ стали внедрять концепции маркетинга, все компании стали добиваться успеха, действуя по плану, ориентированному именно на потребительские нужды, организующему и интегрирующему

¹²⁵ Компетентностный подход в педагогическом образовании.

все ресурсы компании, и направленному на следование рыночной необходимости. То есть продукцию СМИ — новости — стали рассматривать как любой другой продукт, ориентированный на потребителя¹²⁶.

Значение среды в управленческой деятельности подчеркивается, в частности, в работах Минцберга. После тщательного изучения деятельности пяти руководителей высшего звена Минцберг пришел к такому выводу: «Количество работы, которую приходится выполнять руководителю или которую он считает необходимым выполнять в течение дня, — огромно, а темп, с которой она должна быть выполнена, очень напряженный. Основная причина тому — работа руководителя высшего звена не имеет четкого завершения. В отличие от агента по сбыту, который должен сделать определенное количество телефонных звонков, или рабочего на производстве, который должен выполнить норму выработки, на предприятии в целом не существует такого момента, если не считать полной остановки этого предприятия, когда работу можно считать законченной. Поэтому и руководитель высшего звена не может быть уверен, что он (или она) успешно завершил свою деятельность. Поскольку организация продолжает действовать, и внешняя среда продолжает меняться, всегда существует риск неудачи.

Организации, действующие в условиях неустойчивости среды, просто не могут дожидаться изменений и затем на них реагировать. Их руководители должны думать и действовать как предприниматели. Предприимчивый менеджер активно ищет возможности и намеренно рискует, добиваясь изменений и совершенствования.

Крупные предпринимательские действия, которые сопряжены со значительным риском для организации, требуют решений, которые выносятся на высший уровень управления. Но решения эти обычно опираются на информацию и на мысли, высказанные руководителями среднего звена. Если менеджеры среднего звена не могут или не хотят рисковать в связи с возникновением новых идей, — предпринимательская способность организации серьезно ограничивается. Руководители на всех уровнях, даже младшие

¹²⁶ Fink C.C. Strategic Newspaper Management. P. 79.

начальники, должны искать возможности совершенствования работы и повышения эффективности своей организации. Мастер, который разрабатывает и внедряет более эффективный способ проведения конкретной операции, по духу своему такой же предприниматель, как и руководитель предприятия, который решает вложить 10 млн. долларов в разработку новой продукции»¹²⁷.

В педагогической теории и практике особое внимание уделяется средовому подходу. Среда может оцениваться с культурологических позиций. Тогда педагогическую реальность должен творить специалист высокой культуры, а не «ремесленник в образовании» (Е.В.Бондаревская). С точки зрения С.Г.Вершловского, педагогическая компетентность выражается в умении создавать свою образовательную ситуацию, т.е. среду, инициирующую изменения. Он подчеркивает, что новый смысл образования заключается в том, что оно выходит из тисков отдаленности от реальной жизни. Любое место встреч, рабочее место, библиотека, общественное здание могут стать местом для образования. К проявлениям внешней среды, по мнению Г.А.Козберга, можно также отнести наличие у педагога авторитета среди учащихся, родителей, коллег. Данная авторитетная позиция оценивается автором как важный компонент профессионально-педагогической компетентности¹²⁸.

В данном контексте особую роль приобретает критическое мышление, способствующее созиданию среды, инициирующей изменения. Сегодня в различных научных источниках можно найти разные определения этого понятия. Джуди А. Браус и Дэвид Вуд определяют критическое мышление как разумное рефлексивное мышление, сфокусированное на решении того, во что верить и что делать. Критики пытаются понять и осознать свое собственное Я, быть объективными, логичными, пытаются понять другие точки зрения. Критическое мышление, по их мнению, — это поиск здравого смысла: как рассудить объективно и поступить логично с учетом как своей точки зрения, так и других мнений,

¹²⁷ Общая теория менеджмента. URL: www.reflist.ru/docnext/2691.3.shtml.

¹²⁸ Козберг Г.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2000.

умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, весьма существенно при решении проблем¹²⁹.

«При всем разнообразии определений критического мышления можно увидеть в них близкий смысл. Критическое мышление означает мышление *оценочное, рефлексивное*. Это открытое мышление, не принимающее догм, развивающееся путем наложения новой информации на жизненный личный опыт»¹³⁰.

В заключение данного раздела отметим, что ценностно-мотивационное отличие педагогов от ряда других профессиональных групп заключается в ценностном приоритете «интересной работы» относительно других мотивов развития. В исследовании М.Г.Рогова достижение этой ценности будущие педагоги связывают с основными мотивами развития личности, достижения и познания. Кроме того, для данной группы очень сильно актуализируется ценность «широкий круг общения». По мнению ученого, именно педагоги достигают этих ценностей-целей на раннем этапе профессионализации. В дальнейшем наблюдается использование данных ценностей-целей в своей основной работе¹³¹.

Таким образом, можно отметить, что данный компонент профессионально-педагогической компетентности является значимой ценностью в управленческой деятельности и в деятельности педагогов.

5. Поддерживать, проектировать и осуществлять собственное профессиональное самообразование и самообразование своих сотрудников.

Как мы уже отмечали ранее, накоплен значительный опыт подготовки менеджеров за рубежом (Б.Депортер, П.Ф.Друкер, Г.Льюис, Г.Олдер, В.Дж. Редин, М.Морис, М.Хенаки, Л.Якокка). В России интерес к менеджменту как к науке возник с 90-х гг. Интенсивность преобразований в России показала недостаточность подготовки современных руководителей, их неумение самостоятельно работать в условиях конкуренции. В стратегии модернизации

¹²⁹ Браус Дж. А., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах / Пер. с англ. Вашингтон: NAAEE, 1994.

¹³⁰ Компетентностный подход в педагогическом образовании.

¹³¹ Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра псих. наук. Ярославль, 1999.

российского образования подчеркивается необходимость повышения профессиональной компетентности менеджеров, т.е. речь идет не только о содержательной составляющей образовательной деятельности. С нашей точки зрения, речь идет о необходимости реформирования на основе компетентного подхода управленческой деятельности в целом. Таким образом, мы рассматриваем компетентность управленца как менеджера в качестве базовой ценности управленческой деятельности.

В педагогической деятельности самообразование является неотъемлемой частью профессионального развития (С.Г.Вершловский, А.П.Владиславлев, С.И.Змеев, Ю.Н.Кулюткин, Е.И.Степанова и др.). В работах С.Г.Вершловского, Ю.Н.Кулюткина, Л.Н.Лесохиной, Г.С.Сухобской показана значимость активной позиции взрослого человека по отношению к собственной образовательной деятельности, значимость позиции активного субъекта, самостоятельно принимающего решение в соответствии со своими внутренними мотивами, ценностями и убеждениями, которые вырабатываются в процессе профессиональной деятельности.

Потребности руководителей, способные сформировать мотивы повышения управленческой компетентности, были изучены в исследованиях по проблемам мотивации профессиональной деятельности (Т.Л.Бадоев, В.Д.Брагина, Р.С.Вайсман, В.И.Ковалев, С.В.Ковалев, М.В.Вовчик-Блаkitная). Было показано, что определенный уровень сформированности мотивации профессиональной деятельности и профессиональной подготовки субъекта обуславливает эффективность повышения его профессиональной компетентности, также были исследованы структура мотивов повышения управленческой компетентности и их динамика в процессе обучения.

В исследованиях В.И.Дружинина, С.В.Ковалева, В.И.Клешовой, М.М.Лапкина, А.В.Филиппова, Н.В.Яковлевой и др. были проанализированы факторы, обуславливающие формирование мотивов профессионального обучения. В них было выявлено влияние структур личности, особенностей характера субъекта на мотивацию профессионального обучения.

Ю.Н.Кулюткин и Г.С.Сухобская, характеризуя современное состояние психологических исследований в области образования взрослых, в частности, пишут: «Какие идеи приобретают особую

значимость в современных психологических подходах, в разработку которых включен и коллектив нашей лаборатории? Прежде всего, это идеи, раскрывающие сущность самоопределения личности как основы его жизнедеятельности. Позиция в сфере образования (которая и определяет все выборы и предпочтения взрослого человека) есть реализация его жизненных и духовных устремлений. Поэтому «парциальный подход», выделяющий отдельные сферы личностных проявлений в качестве объекта изучения, оказывается малопродуктивным, так как не объясняет сущностные причины, определяющие поведение взрослого человека.

Самоопределение личности взрослого человека базируется, прежде всего, на его социально-психологической зрелости, которая предполагает развитую способность быть самодостаточным (психологически независимым) в регуляции своих отношений с миром и самим собой при соблюдении всей полноты личной ответственности за свои поступки. Социальная зрелость неотделима от психологической зрелости, которая имеет свою основу и в биологической природе человека (хотя нередко современные взрослые «тинэйджеры» рассматриваются и как типичный продукт новых социальных отношений, стимулирующих подобный стиль поведения)¹³².

Б.С.Гершунский считает, что категория «профессиональная компетентность» определяется главным образом уровнем собственного профессионального образования, опытом и индивидуальными способностями человека, его мотивированным стремлением к непрерывному самообразованию и самосовершенствованию, творческим и ответственным отношением к делу¹³³.

В заключение отметим, что приведенный анализ трактовок позволяет утверждать, что выделенные компоненты задач профессионально-педагогической компетентности с педагогической точки зрения являются, с одной стороны, ведущими в формировании педагога-профессионала, а с другой — ценностными ориентирами руководителей в различных сферах управленческой деятельности.

¹³² Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2003.

¹³³ Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Интердиалект, 1997.

Часть 2

ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Глава 1. Этапы формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации в процессе непрерывного образования

В предыдущей части исследования нами была выделена педагогическая компетентность руководителя общеобразовательной организации как интегративная характеристика и показана ее приоритетная значимость в управленческой деятельности. Однако, сегодня остро стоит вопрос о системе формирования руководителя общеобразовательной организации, у которого уровень сформированности этой компетентности соответствует требованиям времени.

Проблемы в деятельности руководителя общеобразовательной организации отражены в трудах И.С.Батраковой, М.И.Кондакова, В.Ю.Кричевского, В.С.Лазарева, О.Е.Лебедева, А.М.Моисеева, М.М.Поташника, П.И.Третьякова, К.М.Ушакова, Т.И.Шамовой, Е.А.Ямбурга и др. Сущность и различные аспекты управленческой деятельности руководителей в образовании, проблемы профессиональной деятельности и становления специалиста раскрываются в исследованиях И.В.Гришиной, Е.С.Заир-Бек, В.И.Зверевой, Е.И.Казаковой, А.К.Марковой, В.А.Сластенина, Е.Э.Смирновой, Г.С.Сухобской, А.П.Тряпицкой, А.Р.Фонарева и др.

Но, несмотря на достаточное внимание науки к проблемам управленческой деятельности в общеобразовательной организации, С.А.Нелюбов в своем исследовании как одну из главных проблем выделяет неготовность руководителей образовательных учреждений осуществлять профессиональную управленческую деятельность с учетом реальных потребностей. Автор подчеркивает противоречие между объективной потребностью существующей системы управления образованием в концепции формирования

профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения и ее неразработанностью в педагогической науке¹³⁴.

М.Г.Синякова, Э.Э.Сыманюк в своем исследовании выделяют в качестве одного из главных противоречие между необходимостью внедрения новых способов управления образовательными учреждениями и функциональной неготовностью руководителей ОУ к внедрению новшеств.

Это приводит к необходимости поиска системологических оснований для формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации.

В целом анализ проблемы формирования профессиональной компетентности специалистов показывает, что в данном направлении в российской системе образования произошли, по нашему мнению, значительные сдвиги. Сегодня можно утверждать, что по многим направлениям профессиональной деятельности уже сформирована система подготовки, которая предполагает: 1) предпрофильную и профильную подготовку в общеобразовательной организации; 2) профессиональную подготовку в учреждениях профессионального образования; 3) повышение квалификации или переподготовку в учреждениях постдипломного образования.

Между тем, анализ показывает, что руководителя общеобразовательной школы как специалиста-управленца в нашей стране в учреждениях профессионального образования до недавнего времени не готовили. Их назначали из числа наиболее профессионально подготовленных педагогов, обладающих определенными задатками управленца или проявивших себя в качестве способного руководителя на меньшем уровне управленческой деятельности (например, в школе это может быть назначение талантливого классного руководителя заместителем директора по воспитательной работе, способного учителя-предметника — заместителем директор по учебной работе, заместителя директора — директором и т.д.).

Сегодня Общероссийским классификатором специальностей по образованию, принятым и введенным в действие Постановлением

¹³⁴ Нелюбов С.А. Становление и развитие профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения в условиях крупного города: Монография. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007.

Госстандарта России № 276-ст от 30.09.2003 г., охватывающим высшее и среднее профессиональное образование, представлены, например, специальность 060109 «Сестринское дело», квалификация «Менеджер»; специальность 071201 «Библиотечно-информационная деятельность», квалификация «Менеджер информационных ресурсов»; специальность 071401 «Социально-культурная деятельность», квалификация «Менеджер социально-культурной деятельности»; специальность 080501 «Менеджмент (по отраслям)», квалификация «Менеджер» и др.

Следовательно, для некоторых отраслей система подготовки высокопрофессионального менеджера предполагает два этапа: профессиональную подготовку в учреждениях среднего и высшего профессионального образования и повышение квалификации или переподготовку в учреждениях постдипломного образования.

Что касается руководителя общеобразовательной организации, то по закону «Об образовании» ст. 35, п. 4 он может быть: 1) избран коллективом образовательного учреждения; 2) избран коллективом образовательного учреждения при предварительном согласовании кандидатуры (кандидатур) с учредителем; 3) избран коллективом образовательного учреждения с последующим утверждением учредителем; 4) назначен учредителем с предоставлением совету образовательного учреждения права вето; 5) назначен учредителем; 6) нанят учредителем.

Таким образом, следует подчеркнуть, что руководитель общеобразовательной организации нигде не проходит специальную подготовку к профессиональной управленческой деятельности до его вступления в должность, за исключением тех случаев, когда органы управления образованием организуют специальную подготовку резерва руководящих кадров. В то же время, учитывая высокую социальную ответственность за результаты учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной организации, к профессиональной компетентности ее руководителя предъявляются достаточно высокие требования.

В этом случае главное противоречие, по нашему мнению, заключается в том, что при отсутствии опыта управленческой деятельности на уровне общеобразовательной организации в целом, а также недостаточности целенаправленной профессиональной подготовки, вновь избранный (назначенный, нанятый) руководитель

на момент вступления в должность уже должен обладать относительно высокой управленческой профессиональной компетентностью. При этом даже курсы повышения квалификации, проводимые для резерва руководящих кадров органами управления образованием, не способны решить данную проблему, поскольку для этой цели предполагаются, на наш взгляд, короткий по времени (до двух месяцев), сжатый по содержанию теоретический курс, а также не всегда обоснованная практическая деятельность по формированию профессиональной компетентности будущего руководителя.

В предыдущей части исследования мы выявили, что профессиональная компетентность представляет собой совокупность ключевых, базовых и специальных компетенций. И хотя все виды компетенций развиваются на протяжении всей жизни, ученые обращают внимание на то, что для определенной группы компетенций существуют синтетивные периоды, т.е. в наибольшей степени способствующие их формированию и развитию. Так, например, В.Н.Котляр отмечает: «Синтетивный период развития способностей — школьные годы»¹³⁵. О синтетивности школьного периода в формировании ключевых компетенций свидетельствует также принятое в проекте Совета Европы «Среднее образование в Европе» описание состава пяти ключевых компетенций, которыми должны овладеть школьники. Формированию ключевых компетенций школьников посвящены исследования А.А.Гетманской, И.А.Зимней, М.Л.Зуевой, О.В.Темняткиной, А.В.Хуторского и др.

Определенный интерес для нас представляет исследование Е.Г.Молл, в котором автор успешную деятельность руководителей в значительной степени обуславливает такими стартовыми условиями управленческого развития как наличие коммуникативного опыта, приобретенного в семье и школе. Интервью с руководителями различных должностных уровней, проведенные Е.Г.Молл, показали, что истоки управленческого самоопределения относятся к периоду детства. Руководители высшего звена отмечали, что в 12—13 лет у них сформировался обобщенный образ собственного жизненного пути, в котором в той или иной мере была представлена

¹³⁵ Котляр В.Н. Познавательное путешествие к тайнам профессионального мастерства // Образование в Сибири. 2004. № 1 (12).

управленческая деятельность. Исследователь приходит к выводу о том, что к 14 годам формируется мотивационное обеспечение (осознаются мотивы) карьерной ориентации в будущем. На ранних стадиях формирования будущих менеджеров происходит их дифференциация в зависимости от тех целей, которые преследуют школьники. Именно в этом возрасте формируется устойчивое отношение к должностному продвижению как к ступеням, увеличивающим личные блага или позволяющим реализовать личные и общественные потенциальные возможности. Школы должны дать детям возможность накопить опыт участия в управлении¹³⁶.

В формировании и развитии базовых компетенций наиболее благоприятным и ответственным моментом, по мнению исследователей, является период обучения в учреждении профессионального образования. Формированию профессиональной компетентности в процессе обучения в вузе посвящены труды отечественных специалистов в области менеджмента: А.К.Гастева, А.Я.Кибанова, С.И.Макшанова, С.А.Маничева, А.И.Смолкина, Б.М.Смирнова, Э.А.Уткина, В.Г.Шипунова и др.

Различные аспекты данной проблемы рассматривают зарубежные ученые: М.Альберт, М.Вебер, Л.Ф.Гительман, Г.Кунц, М.Мескон, Ф.У.Тейлор, А.Файоль, Ф.Хедуори, Г.Эмерсон.

Специальные компетенции отражают специфику конкретной предметной сферы профессиональной деятельности. Так, для педагогических работников они сформулированы на основе раздела «Квалификационные характеристики должностей работников образования» Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих и списка приоритетных направлений и задач развития системы образования конкретного региона¹³⁷. Далее они могут быть конкретизированы особенностями муниципальной системы образования, самой общеобразовательной

¹³⁶ Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2003.

¹³⁷ Единый квалификационный справочник должностей работников образования, введенный Приказом Министерства здравоохранения и социального развития Российской Федерации (Минздравсоцразвития России) от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования» // Российская газета. 2010. № 5316. 10 октября.

организации. В соответствии с этим, для их формирования и совершенствования необходимо иметь определенный опыт работы в этой сфере деятельности. Поэтому синтетическим периодом их формирования и развития логично становится период постдипломного образования.

В целом, формирование педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации можно представить в виде гибкой непрерывной системы обучения, предполагающей три этапа:

1 этап — школьное образование (формирование ключевых компетенций). Основное внимание уделяется развитию лидерства в контексте социально значимой деятельности посредством реализации деятельностного подхода в преподавании предметов психолого-педагогического и эстетического циклов профильной общеобразовательной школы, организации педагогической практики для учащихся педагогических классов в дошкольных образовательных учреждениях, в классах начальной и средней ступеней обучения в качестве помощников воспитателей, классных руководителей, учителей-предметников, а также через систему внеклассной, внеучебной воспитательной работы (организация работы кружков, секций) и организацию деятельности органов школьного самоуправления.

2 этап — профессиональное образование в вузе (формирование базовых компетенций). Формирование педагогической компетентности руководителя осуществляется через включение студентов в творческую деятельность, а также через освоение дисциплин по выбору, факультативных дисциплин, прохождение производственной практики, организацию внеаудиторной работы (научно-исследовательской, кружковой, конференций, семинаров, встреч с передовыми руководителями организаций) и ориентировано на подготовку будущих руководителей к решению экономико-управленческих задач; выработку качеств лидерства, предвидения, адаптивности, умения оказывать влияние на людей и строить с ними отношения, на становление индивидуальной системы ценностей и гибких умений (Soft Skills), обеспечивающих готовность личности к инновационным преобразованиям.

3 этап — повышение квалификации через систему корпоративной подготовки (формирование специальных компетенций) базируется на анализе эмпирических данных о профессиональном

пути руководителей образовательных учреждений как лидеров инновационных изменений, диагностике уровня сформированности педагогической компетентности и ориентировано на формирование профессиональных компетенций и развитие специальной управленческой компетентности, необходимой руководителю для решения вопросов, составляющих непосредственное содержание процессов и функций, за которые он ответственен в конкретном образовательном учреждении, и обеспечивающих конкурентоспособность образовательной организации.

Модель системы формирования педагогической компетентности руководителя образовательного учреждения представлена на схеме (см. рис. 1).

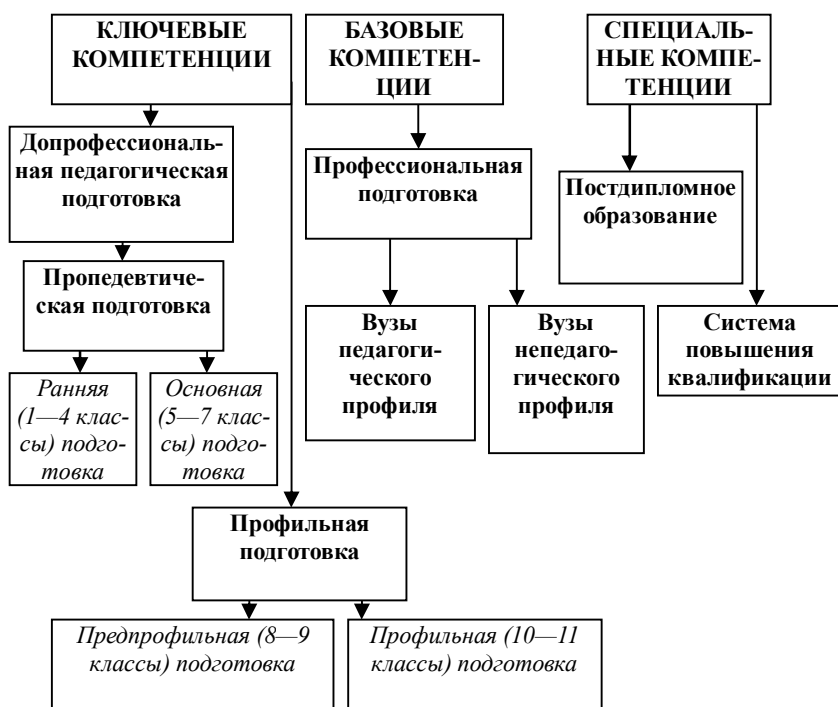


Рис. 1. Модель системы формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации

Таким образом, системологической основой формирования профессиональной компетентности руководителя общеобразовательной

организации и базовой составляющей педагогической компетентности для нас стал системно организованный процесс формирования ключевых, базовых и специальных компетенций с учетом синтетических периодов их становления.

Глава 2. Проектирование модели повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений

Третьим этапом формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, согласно разработанной в исследовании модели, был определен период постдипломного образования, который является синтетическим периодом формирования специальных компетенций руководителя.

В соответствии с этим, данный параграф посвящен проектированию модели образовательного процесса, направленного на формирование специальной компетентности руководителя. Методологическими основаниями для нас служили исследования Б.Г.Ананьева, Т.Г.Браже, В.Г.Воронцовой, С.Г.Вершловского, В.В.Горшковой, И.В.Гришиной, А.В.Даринского, Э.Д.Днепра, И.А.Колесниковой, В.Ю.Кричевского, Ю.Н.Кулюткина, В.Г.Онушкина, Т.Н.Пильщиковой, О.Г.Прикота, С.В.Селицкой, Г.С.Сухобской, П.И.Третьяковой и др.

На основании изученных нами моделей оценки профессионально-педагогической компетентности руководителя была разработана **собственная модель повышения квалификации руководителей**, включающая в себя:

- систему диагностики,
- программу учебных занятий,
- учебное пособие,
- индивидуальную программу повышения квалификации,
- критерии и показатели оценки сформированности профессионально-педагогической компетентности руководителя.

Предварительная диагностика, состояла из:

- анкетирования;
- самопрезентации;
- предоставления проекта-образа «Современный руководитель как лидер инновационных изменений» (групповая работа);

- перекрестного интервью всех участников и экспертов.

Анкетирование.

Вопросы для анкетирования формулировались в соответствии с теми пятью функциями педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, которые были определены нами в параграфе 2.4.

Проведенное исследование позволило получить следующие результаты.

Таблица 2

Результаты ответов на вопрос: «Оцените по 3-балльной шкале уровень собственной способности видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях»

Степень	Ваша инициатива, %	Ваша креативность, %	Ваше умение убедить и вовлечь, %	Достижение результата, %
Высокая	15	35	17	12
Средняя	75	45	53	35
Низкая	10	30	30	53

Данные цифры свидетельствуют о том, что руководители, несмотря на достаточно высокую инициативность и другие показатели самооценки, не достигали в большинстве случаев того результата, который планировали.

Таблица 3

Результаты ответов на вопрос: «Оцените по 3-балльной шкале свою способность строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие»

Степень	Ваша инициатива, %	Ваша креативность, %	Ваше умение убедить и вовлечь, %	Достижение результата, %
Высокая	35	10	10	7
Средняя	45	25	25	15
Низкая	30	65	65	78

В данном случае видно, что, несмотря на высокую инициативность руководителей, инновационное развитие организации понимается и внедряется в практику на низком уровне.

Таблица 4

Результаты ответов на вопрос: «Оцените по 3-балльной шкале свою способность устанавливать продуктивное взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе»

Степень	Ваша инициатива, %	Ваша креативность, %	Ваше умение убедить и вовлечь, %	Достижение результата, %
Высокая	65	70	55	60
Средняя	25	30	25	30
Низкая	10	0	20	10

Результаты показывают, что коммуникативные способности и результативность коммуникации у респондентов очень высокая. Данная способность представляется нам как одна из ведущих в деятельности компетентного руководителя.

Таблица 5

Результаты ответов на вопрос: «Оцените по 3-балльной шкале свою способность создавать и использовать среду, инициирующую изменения»

Степень	Ваша инициатива, %	Ваша креативность, %	Ваше умение убедить и вовлечь, %	Достижение результата, %
Высокая	61	65	58	60
Средняя	20	30	23	30
Низкая	19	5	9	10

Как и в предыдущем случае, данный критерий компетентности руководителя, имеющего педагогическую подготовку, очень высок.

Таблица 6

Результаты ответов на вопрос: «Оцените по 3-балльной шкале свою способность поддерживать, проектировать и осуществлять собственное самообразование и самообразование своих сотрудников»

Степень	Ваша инициатива, %	Ваша креативность, %	Ваше умение убедить и вовлечь, %	Достижение результата, %
Высокая	75	65	92	65
Средняя	25	250	8	20
Низкая	0	10	0	15

По данному критерию результаты достаточно высокие.

Следует отметить, что руководители, имеющие педагогическую подготовку, по всем параметрам, характеризующим взаимодействие с людьми, показывали более высокие результаты. Между тем, стратегия развития организации и процесс инициирования инновационных изменений в организации как компонент профессиональной компетентности ими практически не учитывался. Возможно, причина заключается в том, что традиционно педагогическая организационная деятельность очень жестко регламентировалась «сверху» нормативами и стандартами. Инновационное же развитие предполагает сформированное стратегическое мышление и успешность при реализации стратегии развития организации.

Самопрезентация.

В данном случае диагностику осуществляла группа экспертов, состоящая из приглашенных специалистов системы повышения квалификации. Критерием оценки во время самопрезентации была способность удерживать внимание и интерес слушателей. Следует отметить, что экспертные оценки были ниже, чем самооценка участников по критериям анкетирования (пп. 3, 4): высокий уровень показали лишь 18% респондентов, средний — 35%, низкий — 47%, что говорит о неадекватной самооценке участников и более низком уровне их профессиональной компетентности.

Проект-образ «Современный руководитель как лидер инновационных изменений».

При создании проекта-образа «Современный руководитель как лидер инновационных изменений» и его презентации оценивались управленческие навыки руководителей по таким критериям, как: видение перспективы, самостоятельность, ответственность участников проекта.

Таблица 7

Результаты анализа проектов-образов «Современный руководитель как лидер инновационных изменений»

Степень	Видение перспективы, %	Самостоятельность, %	Ответственность, %
Высокая	15	35	20
Средняя	25	35	30
Низкая	60	30	50

Как можно увидеть, основные проблемы руководителей находятся в поле стратегического планирования и неумения позиционировать себя в новых экономических условиях.

Перекрестное интервью всех участников.

Оценка осуществлялась по критерию способности «вести за собой», аргументированно отстаивая собственную позицию, в рамках соответствия специальным компетенциям. Итак, степень выраженности данной способности, по мнению экспертов, можно оценить, как высокую, среднюю и низкую.

Таблица 8

Результаты перекрестного интервью

Ключевые компетенции как способности	Высокая, %	Средняя, %	Низкая, %
Видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях	25	30	45
Строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие	15	17	68
Устанавливать продуктивное взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе	35	35	30
Создавать и использовать среду, инициирующую изменения	25	35	40
Поддерживать, проектировать и осуществлять собственное самообразование и самообразование своих сотрудников	30	30	40

На основании результатов анализа проведенной диагностики и содержания подготовки современных руководителей была разработана собственная программа «Эффективный менеджмент в образовании». По данной программе в течение 2006—2012 гг. было подготовлено 528 руководителей общеобразовательных учреждений и будущих руководителей (руководителей и заместителей руководителей), определенных в состав резерва руководящих кадров органами управления образованием.

Программа апробировалась в Курганской и Тюменской областях в городах: Когалым, Курган, Лангепас, Мегион, Муравленко, Нефтеюганск, Радужный, Сургут, Тобольск, Тюмень, Шадринск, Нижневартовск, Ханты-Мансийск и др.

Для слушателей курсов было разработано учебное пособие «Современные технологии управления на проектной основе» в соавторстве с Н.Д.Наумовым и О.Г.Прикотом.

Между тем, в отраженной модели повышения квалификации руководителей образовательных учреждений был выявлен ряд существенных проблем, требующих решения.

Прежде всего следует отметить, что в традиционно осуществляемой системе повышения квалификации обучение руководителей направлено на то, чтобы заложить общие представления об основных областях и способах управленческой деятельности в системе образования, ознакомить слушателей курсов с основами законодательства, нормативно-правовыми актами, историей, обзорами развития различных подходов, технологий, моделей и методов управления и тем самым обеспечить быструю реализацию новых научных, технических, организационных и экономических идей в практику деятельности общеобразовательной организации.

Однако практика показывает, что традиционная система повышения квалификации не всегда способна в полной мере удовлетворить образовательные потребности слушателей курсов вследствие ряда причин, а именно: в одной группе обучаемых часто оказываются руководители, образовательные потребности которых можно классифицировать по различным признакам (по возрасту, педагогическому стажу, уровню управления, квалификации и компетентности, по успешности в управленческой деятельности, по психологическим и профессиональным особенностям управления образовательными учреждениями различного массива, вида и типа и т.д.). Об этом свидетельствуют отзывы слушателей курсов повышения квалификации.

Между тем, в последнее время стали появляться исследования, посвященные вопросам корпоративного обучения (подготовки). К ним можно отнести труды В.Г.Балашова, И.В.Волгиной, Т.Гафитулина, О.И.Дранко, В.А.Ирикова, Н.А.Костицына, О.Н.Кучера, Л.О.Маленковой, С.А.Мыльниковой, Т.В.Радаева, Ю.Г.Слуцкой

и др. По мнению ученых, *корпоративное обучение (корпоративная подготовка)* является наиболее адекватным решением проблемы повышения квалификации.

Рассмотрим понятия «*корпорация*» и «*корпоративное обучение (подготовка)*» и применимость их к системе современного общего образования в нашей стране.

В Большой советской энциклопедии находим: *корпорация* — совокупность лиц, объединившихся для достижения какой-либо цели и образующих самостоятельный субъект права — юридическое лицо¹³⁸.

В Википедии *корпорация* трактуется как *юридическое лицо*, которое, будучи объединением *физических лиц*, при этом независимо от них (т.е. *самоуправляемо*). В широком смысле под корпорацией можно понимать всякое объединение с экономическими целями деятельности¹³⁹.

Толковый словарь Ефремовой определяет *корпорацию* как «общество, союз, группу лиц, объединенных общностью сословных или профессиональных интересов»¹⁴⁰.

Несмотря на уникальность приведенных понятий применительно к любым организациям, до недавнего времени в нашей стране понятие «корпорация» относилось лишь к организациям, занимающимся предпринимательской деятельностью, и не могло быть применено к государственным общеобразовательным учреждениям.

Появление данного термина в общем образовании не случайно, хотя нормативные документы системы образования и научно-педагогические исследования избегают рассмотрения данного феномена.

Между тем, за прошедшее десятилетие произошли коренные изменения в образовательной системе России. Важными моментами становления условий для развития корпоративных отношений в системе общего образования стали:

- минимизация влияния государства на систему образования;
- принятие в контексте направлений демократизации основополагающих Федеральных законов «Об общих принципах организации законодательных и исполнительных органов власти

¹³⁸ Большая советская энциклопедия. URL: <http://bse.sci-lib.com/article064914.html>

¹³⁹ Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Корпорация>

¹⁴⁰ Толковый словарь Ефремовой. URL: <http://www.jiport.com/?sname=efr>

субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации»;

— переход на подушевое финансирование, при котором окончательно происходит закрепление социального характера образования и финансово-экономической самостоятельности образовательной организации;

— закрепление законодательно новой оценки качества педагогического труда. «Учительские доходы будут зависеть теперь не только и не столько от количества учебных часов, сколько от качества работы: сложности учебных программ, квалификации преподавателя, уровня общеобразовательной организации и т.п.»¹⁴¹;

— поощрение успешной деятельности в образовательном учреждении будет осуществляться теперь через конкурсный отбор и конкурсную проверку достижений, что нормативно закреплено рядом документов¹⁴².

В своем исследовании Н.А.Костицын отмечает, что возникновение понятия «*корпоративное обучение*» связано с развитием корпоративных университетов, создаваемых крупными, как правило, транснациональными компаниями, не только для удовлетворения потребности в обучении собственного персонала, но и для извлечения прибыли, путем разработки инновационных проектов, а также продажи образовательных услуг всем желающим.

Е.Н.Ефимчик под *корпоративным обучением* понимает «обучение сотрудников только определенной компании»¹⁴³.

¹⁴¹ Анонс Пресс службы Министерства образования и науки от 6.2007.

¹⁴² Постановление Правительства Российской Федерации № 89 от 14 февраля 2006 г. «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы». URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnp/shk/2222>; Приказ Минобрнауки России № 46 от 7 марта 2006 г. «Об утверждении Порядка и критериев конкурсного отбора общеобразовательных учреждений субъектов РФ и муниципальных общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы». URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnp/shk/2224>; Приказ Минобрнауки России № 134 от 5 мая 2007 г. «Об учреждениях — победителях конкурса общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, которым предоставляется государственная поддержка». URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnp/shk/3885>.

¹⁴³ Ефимчик Е.Н. Корпоративное обучение. URL: www.sbmt.by/ibmt.html?cp=3&ll=6

По мнению Н.А.Костицына, *корпоративное обучение* — совокупность процессов накопления и выработки, трансляции и усвоения полезного опыта, как сотрудниками, так и самой организацией, направленных на постановку и достижение целей развития организации¹⁴⁴.

В исследованиях отмечается, что именно корпоративное обучение обеспечивает финансовую эффективность организации за счет целевой передачи опыта и интенсивного роста профессионализма участников. То есть можно говорить о взаимосвязи корпоративной подготовки и профессиональной компетентности сотрудников организации¹⁴⁵.

Т.Гафитулин рассматривает системную модель корпоративного обучения на основе трех стратегий развития:

- 1) предприятие компенсирует естественную убыль кадров;
- 2) количественный рост, расширение предприятия;
- 3) качественный рост, освоение предприятием новой технологии или комплекса новых технологий¹⁴⁶.

В теории менеджмента выделяются следующие составляющие корпоративной подготовки:

- самообразование сотрудников;
- долгосрочное дополнительное образование сотрудников, связанное со стратегическими задачами компании;
- краткосрочное обязательное образование сотрудников, вызванное необходимостью поддержания технологических процессов на современном уровне;
- краткосрочное дополнительное образование сотрудников, связанное со стратегическими задачами фирмы¹⁴⁷.

В теории инновационного менеджмента выделяются такие формы организации корпоративного обучения, как:

- внешнее обучение, когда сотрудник обучается вне организации;

¹⁴⁴ Костицын Н.А. Основные элементы системы корпоративного обучения. URL: <http://atriz.ru/index.php?id=47>

¹⁴⁵ Балашов В.Г., Ириков В.А. Технологии повышения финансового результата предприятий и корпораций. М.: ПРИОР, 2002.

¹⁴⁶ Гафитулин Т. Системная модель корпоративного обучения // Управление развитием персонала. 2006. № 3.

¹⁴⁷ Корпоративное обучение. URL: www.topcareer.ru/db/tc/670710759E60370DC32570900053CCB1/sem_material.html.

— работа с тренером, когда тренер приглашается на определенный период в организацию;

— создание собственного учебного центра¹⁴⁸.

Проведенный анализ документов, касаемых системы образования нашей страны, позволил сделать вывод о том, что в России созданы все условия для возникновения такой формы повышения квалификации как *корпоративное обучение педагогов*. Именно термин «корпоративное обучение», с нашей точки зрения, отражает потребности системы образования и рынка образовательных услуг.

Мы полагаем, что для системы образования корпоративное обучение является одним из эффективных условий реализации компетентностного подхода. Несмотря на отсутствие педагогической теории по данной проблеме, нами сделан ряд предварительных заключений.

Педагогическая компетентность в школе, которая:

- осуществляет идею педагогической корпорации или сообщества единомышленников, занятых единой профессиональной деятельностью;

- объединяет своих сотрудников идеей корпоративной преданности;

- имеет базовой педагогической ценностью ценность корпоративной чести педагога,

формируется через следующие основания развития корпорации, а именно:

- основная цель развития — так называемое «корпоративное гражданство», что связано с пониманием ценности компании и философии организации на всех ее уровнях;

- структурные изменения, которые должны произойти, в первую очередь, в головах людей;

- обеспечение организацией систематической подготовки кадров;

- эффективность оценивается по уровню ротации управленческого персонала, причем карьерное развитие педагогов оценивается не только конкретными результатами педагогической деятельности, но и уровнем вовлеченности в школьное управление в целом;

¹⁴⁸ Дранко О.И. Финансовый менеджмент: технологии управления финансами предприятия: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.

- рост скорости обучения и выращивания управленческого персонала, причем управленческие функции могут быть связаны не только с «вертикальным ростом», но и с изменением статуса «по горизонтали»;

- принцип «я расскажу, как я думаю, и ты сможешь сделать лучше», а не принцип «делай, как я».

Корпоративное обучение педагогического коллектива образовательной организации является инструментом внутреннего роста педагогических кадров, укрепления и развития педагогического коллектива, осуществления успешного руководства в условиях динамичных изменений системы образования, обеспечения конкурентоспособности образовательной организации на рынке образовательных услуг, *т.е. инструментом развития профессиональных компетенций.*

К корпоративной подготовке образовательной организации можно отнести:

- поиск и подбор преподавателей для проведения обучения и/или тренеров для проведения тренингов педагогов;
- поиск и подбор учебных программ и курсов;
- подготовка и адаптация учебных программ и курсов под конкретные нужды организации;
- контроль качества результатов обучения педагогического коллектива;
- планирование дальнейшего развития и карьеры педагогических кадров, а также содействие в аттестации персонала.

Внутришкольная подготовка вносит в деятельность организации:

- ✓ экспертное знание в вопросах обучения и развития педагогов и педагогического коллектива;
- ✓ набор методов и техник, позволяющих совершенствовать деятельность педагогических кадров организации и менеджеров образовательных услуг;
- ✓ навык выбора и создания собственных учебных программ из внешних источников, с необходимой их адаптацией под конкретные нужды организации.

Внутришкольная подготовка образовательной организации осуществляется такими основными формами, как:

- обучение педагогов, а также менеджеров образовательных услуг;

- консультирование;
- тренинг персонала, педагогического коллектива с целью выработки необходимых навыков;
- сопровождение развития через наставничество;
- система управления знаниями, обеспечивающая обобщение, консолидацию и использование накопленного организацией опыта.

Успех внутришкольной подготовки образовательной организации, как достижение профессиональной компетенции, обеспечивается при осмыслении ей следующих положений:

✓ образовательная организация должна иметь четкое представление о реализуемых ею стратегиях, включая стратегию в отношении развития педагогов как ключевого ресурса организации;

✓ должна представлять себе, какие собственные способности, а также навыки и умения педагогических кадров ей следует развивать для достижения устойчивых конкурентных преимуществ;

✓ должна располагать стройной системой поощрений и наказаний, нацеленной на развитие педагогов в направлении, нужном организации;

✓ должна иметь образовательных менеджеров, заинтересованных как в развитии педагогического коллектива, так и в своем собственном;

✓ должна быть готова к созданию системы внедрения и интеграции результатов обучения в текущую педагогическую деятельность.

Характеристика профессиональной компетентности, данная в параграфе 1.2, и анализ корпоративной подготовки в теории современного менеджмента позволяют выявить так называемые «точки соприкосновения» указанных феноменов.

Таблица 9

**Поиск категориального единства содержания
понятий «профессиональная компетентность педагога»
и «корпоративное обучение»**

Профессиональная компетентность педагога	Корпоративное обучение / Школа как корпорация
Профессиональная компетентность педагога — интегративная характеристика, определяющая способность	Корпорация — общество, союз, группа лиц, объединенных общностью профессиональных интересов

специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей	
Компетентность проявляется в деятельности. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач	Корпорация существует в условиях необходимости решения профессиональных задач
Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности	Корпорация создает единое ценностное пространство на базе так называемого «корпоративного духа»
Содержанием деятельности, имеющей личную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения	Эффективность корпорации оценивается результатами личной деятельности каждого члена организации
Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях	Корпоративное обучение направлено на развитие конкурентоспособности образовательной организации через становление в той или иной степени качества менеджера образовательных услуг каждого члена организации
Компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации	Корпоративное обучение обеспечивает формирование ответственного отношения к собственной педагогической деятельности
Педагогическая компетентность представляет собой базовую личностную ценность педагога, которая реализуется в условиях корпоративной подготовки	

Данная таблица позволяет наглядно увидеть непротиворечивость вышеуказанных понятий и их органичную взаимосвязь в ценностном пространстве педагогической деятельности.

Идеи корпоративной подготовки (обучения) были реализованы нами в Ханты-Мансийском автономном округе в период 2008—2012 гг. Это было связано с разработкой программ развития муниципальных систем образования в городах Нижневартовск, Лангепас, Мегион, Радужный и организацией на их концептуальных основах повышения квалификации различных категорий работников образования. Таким же образом были организованы курсы повышения квалификации педагогических коллективов внутри общеобразовательных учреждений городов Лангепас, Мегион, Муравленко, Нижневартовск, Радужный, Нижневартовского района после разработки в соответствующих школах программ развития общеобразовательной организации на пять лет или получения грантов различных уровней.

С целью выявления эффективности разработанной нами модели повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений была сделана попытка оценить процессуальные возможности развития компетентности руководителя. Так, например, в коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» авторы говорят о «процессуальных индикаторах» или показателях роста компетентности в процессе получения педагогического образования¹⁴⁹.

Были выбраны три показателя роста:

- совокупность действий в процессе решения задачи,
- компетентностная оценка ситуации,
- возможности, которые объективно определяют рост успешности решения задач.

В других педагогических источниках подобной попытки нами обнаружено не было. Между тем, если опираться на два существующих в педагогике подхода, такие как функциональный и личностный (А.П.Тряпицына), то и данная оценка процессуальных индикаторов может быть отнесена к функциональному подходу, так как отражает изменения (как прирост компетентности) в процессе решения задач. Несомненным является также и то, что использование личностного подхода к оценке развития компетентности является прерогативой психологии. Несмотря на очевидные противоречия, в рамках нашего исследования мы попытались

¹⁴⁹ Компетентностный подход в педагогическом образовании.

педагогическими методами оценить прирост компетенций и развитие компетентности руководителя.

Для этого нами разработана так называемая методика «Квадрат компетентности» (инструкция по использованию методики приведена в приложении). В качестве компетентностной модели мы взяли за основу модель педагогической компетентности И.А. Колесниковой и О.Г. Прикота как наиболее, с нашей точки зрения, адекватную, с одной стороны, требованиям рыночной экономики, а с другой — личностному подходу в педагогике.

В результате было опрошено более 127 руководителей общеобразовательных учреждений.

Общая характеристика интересов и потребностей руководителей отражена в таблице, где номера компетенций соответствуют номеру в таблице.

Общим итогом является то, что после прохождения курсовой подготовки прирост компетенций в среднем составил 33%. Данный показатель мы считаем удовлетворительным, а проведенные занятия — эффективными.

По результатам диагностики были сделаны следующие выводы:

1) лучшие результаты развития показали компетенции, связанные с межличностной коммуникацией, сферой социальных взаимоотношений, рефлексией собственной профессиональной деятельности;

2) наименее развитыми оказались у слушателей компетенции, связанные со сферой педагогического менеджмента и маркетинга, в то же время именно эти компетенции по окончании курса показали наибольший качественный рост. Как, например:

- принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании — на 17%;

- принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности руководителя — на 12%;

- наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, т.е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции — на 6%;

3) по мнению слушателей, ранее обращалось недостаточно внимания на такие компетенции, как:

- наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности;
- сформированность теоретических представлений о системном педагогическом мышлении и наличие опыта системного исследования педагогической деятельности в целом и собственной педагогической деятельности.

Прирост их составил 3 и 2% процента соответственно.

Таким образом, можно заключить, что реальная потребность руководителей заключается в развитии способностей к системному анализу и в принятии и реализации методологии менеджмента в своей профессиональной деятельности.

Глава 3. Оценка сформированности педагогической компетентности руководителя образовательного учреждения

Согласно разработанной модели формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации были изучены возможности постдипломного образования по формированию базовых компетенций.

Изучение результатов исследований ученых показало, что такое «новообразование» как педагогическая компетентность руководителя образовательного учреждения в научных трудах не рассматривалось. Для анализа сформированности данной компетентности нами была осуществлена ее комплексная оценка. В сотрудничестве с факультетом педагогики и психологии Нижневартковского государственного гуманитарного университета была разработана система диагностики на основе таких диагностических методов, как анкетирование, лонгитюдные наблюдения, научная беседа, тестирование, самооценка, диагностические ситуации, праксиметрические и биографические методы и т.д.

Исследование проводилось при проведении курсов повышения квалификации руководителей и резерва руководящих кадров общеобразовательных учреждений.

В качестве базовой модели педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации использовалась модель педагогической компетентности, предложенная И.А.Колесниковой и О.Г.Прикотом, обладающая сложной структурой компонентов и показателей, предполагающая анализ самых разнообразных социально-педагогических явлений:

1) способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта педагогической деятельности;

2) стремление к развитию и (или) формированию личных креативных качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов;

3) наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса;

4) наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации культурной (сложной) коммуникации, осуществляемой в режиме диалога;

5) наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности;

6) готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта;

7) освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях становления рыночных отношений в образовании;

8) принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании;

9) принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности руководителя;

10) наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, т.е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса;

11) сформированность теоретических представлений о системном педагогическом мышлении и наличие опыта системного

исследования педагогической деятельности в целом и собственной педагогической деятельности;

12) осознание метода педагогической деятельности как одной из высших профессиональных ценностей педагога;

13) способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения;

14) способность к принятию гуманистических ценностей современной педагогики (т.е. идеи ценностно-смыслового равенства субъектов деятельности).

Нами были выделены 6 основных направлений диагностической деятельности по проблеме оценки сформированности педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации у слушателей курсов. При этом по каждому направлению диагностической деятельности использовалось сразу несколько методик, которые позволяли оценить сформированность нескольких компонентов педагогической компетентности руководителя ОУ.

Таблица 10

Соответствие компонентов педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации направлениям диагностической деятельности (по И.А.Колесниковой и О.Г.Прикоту)

№ п/п	Компоненты педагогической компетентности руководителя ОУ по И.А.Колесниковой и О.Г.Прикоту	Направления диагностической деятельности
1.	Способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта педагогической деятельности	1. Исследование ценностно-смысловой сферы руководителей общеобразовательных учреждений
2.	Стремление к развитию и (или) формированию личных креативных качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов	2. Исследование профессионального образа мира руководителей
3.	Наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса	3. Исследование готовности руководителей к саморазвитию

4.	Наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации культурной (сложной) коммуникации, осуществляемой в режиме диалога	4. Исследование способности руководителей к коммуникации
5.	Наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности	5. Исследование умения руководителей стратегически мыслить и действовать
6.	Готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта	4. Исследование способности руководителей к коммуникации
7.	Освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях становления рыночных отношений в образовании	4. Исследование способности руководителей к коммуникации
8.	Принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании	5. Исследование умения руководителей стратегически мыслить и действовать
9.	Принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности руководителя	3. Исследование готовности руководителей к саморазвитию
10.	Наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, т.е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса	6. Исследование ориентации руководителей на успех
11.	Сформированность теоретических представлений о системном педагогическом мышлении и наличие опыта системного исследования педагогической деятельности в целом и собственной педагогической деятельности	5. Исследование умения руководителей стратегически мыслить и действовать
12.	Осознание метода педагогической деятельности как одной из высших профессиональных ценностей педагога	6. Исследование ориентации руководителей на успех
13.	Способность к выработке индивидуально-стиля педагогического поведения	3. Исследование готовности руководителей к саморазвитию

14.	Способность к принятию гуманистических ценностей современной педагогики (т.е. идеи ценностно-смыслового равенства субъектов деятельности)	1. Исследование ценностно-смысловой сферы руководителей
-----	---	---

1. Исследование ценностно-смысловой сферы руководителей общеобразовательных учреждений.

По данному направлению диагностической деятельности использовались следующие проективные методики: создание портретов-образов «Я — педагог», «Я — руководитель», «Я глазами... (педагогов, студентов, родителей, администрации, социальных партнеров...)». Создавались проекты-образы «Школа будущего», «Моя карьера», «Я — руководитель XXI века» и т.п.

Созданные портретные характеристики позволили говорить о том, что идеалами слушателей курсов (из 310 опрошенных) стали:

— «предприимчивый деловой человек, менеджер образовательных услуг» — 39%;

— «хороший хозяйственник, ориентированный на благоустройство школы» — 28%;

— «прекрасный педагог, прошедший все ступени “педагогического посвящения”» — 17%;

— «друг коллег и советчик родителей» — 16%;

— «административный функционер» — 0%.

Данное соотношение позволяет говорить о профессиональных приоритетах руководителей общеобразовательных учреждений.

Кроме того, в ходе диагностики было выявлено, что руководителями не рассматривались как педагогические ценности такие показатели как:

— развитие личности ребенка в образовательном процессе — 59%;

— развитие педагогического коллектива в инновационной педагогической деятельности — 68%;

— развитие личности самого руководителя в ходе управленческой деятельности — 74%.

Это позволяет говорить о том, что сознание руководителей общеобразовательных учреждений (исследуемых групп) в большинстве своем не направлено на социальные проблемы и их решение, а приоритетной является активная деловая позиция, не связанная

с гуманистическими ценностями, т.е. уровень педагогической компетентности можно назвать **неудовлетворительным**.

Для оценки умения переосмысливать свой управленческий опыт и преодоления собственных стереотипов поведения о мотивации инновационной деятельности педагогического коллектива использовались проективные методики «образа мира» (О.М.Красноярцева). В данном случае при проектировании по теме «Мир будущего» слушатели курсов продемонстрировали большую гибкость социального восприятия и креативность мышления. Характерное стремление «играть в жизнь» в 98% позволило респондентам отказаться от стереотипов и разработать собственные проекты развития будущего.

Для определения ценностных ориентаций руководителей общеобразовательных учреждений нами использовалась «Методика изучения ценностных ориентаций» М.Рокича, основанная на прямом ранжировании двух списков ценностей: терминальных — ценностей-целей; инструментальных — ценностей-средств. В ходе диагностики респонденты выбирали базовые ценности для осуществления профессиональной деятельности руководителя образовательного учреждения. В результате согласования всех списков был создан собирательный образ ценностного пространства руководителя общеобразовательной организации, основывающийся на следующих базовых ценностях.

Терминальные ценности:

— свобода (самостоятельность, независимость в суждениях и поступках) (46%);

— уверенность в себе (внутренняя гармония, свобода от внутренних противоречий, сомнений) (32%);

— творчество (возможность творческой деятельности) (27%);

— продуктивная жизнь (максимально полное использование своих возможностей, сил и способностей) (12%);

— активная деятельная жизнь (полнота и эмоциональная насыщенность жизни) (11%).

Инструментальные ценности:

— смелость в отстаиваниях своего мнения, взглядов (54%);

— эффективность в делах (трудолюбие, продуктивность в работе) (26%);

— честность (правдивость, искренность) (25%);

— высокие запросы (высокие требования к жизни и высокие притязания) (11%);

— ответственность (чувство долга, умение держать свое слово) (6%).

Таким образом, можно сделать вывод о признании руководителями общеобразовательных учреждений (слушателями курсов) в качестве приоритетных тех ценностей, которые являются основой управленческой деятельности руководителя. Кроме того, ориентация на выбранные ценности-цели говорит о том, что руководители являются индивидуалистами, которые ориентированы на успешное будущее и способны взять за него на себя ответственность.

Между тем, отсутствуют ценности, непосредственно связанные с педагогическим аспектом профессиональной деятельности, такие как:

— познание (возможность расширения своего образования, кругозора, общей культуры, интеллектуальное развитие);

— счастье других (благополучие, развитие и совершенствование других людей, всего народа, человечества в целом);

— образованность (широта знаний, высокая общая культура) и т.п.

2. Исследование профессионального образа мира руководителей общеобразовательных учреждений.

Направленность диагностики определяли работы в области психологии труда и профессиональной деятельности К.А.Климова, А.К.Марковой, Е.Ю.Артемьевой, О.К.Стрелкова и др.

Данная часть диагностики включала в себя работу в фокус-группах и деловые игры, направленные на актуализацию профессиональных установок в реальной жизнедеятельности. Так как предыдущие диагностические срезы показали у руководителей приоритет управленческих ценностей менеджеров образовательных услуг и дефицит педагогических установок, то задача данной части исследования состояла в коррекции установок профессиональной деятельности.

Работа в фокус-группе позволила выявить обобщенное представление о профессиональном образе мира руководителей общеобразовательных учреждений. В ходе диагностики у 78% было выявлено рассогласование идеальных теоретических представлений

о педагогических ценностях и реальных ценностей собственной профессиональной деятельности.

Дальнейшее исследование помогло произвести коррекцию ценностных установок. Созданные в деловых играх проблемные ситуации обеспечили у 67% слушателей активизацию гуманистических ценностей. Постановка участников деловых игр в ситуацию выбора привела к самоактуализации смысложизненных ориентиров руководителей образовательных учреждений и проявлению педагогической компетентности. Результатом присвоения ими новых профессиональных ценностей стала личностная вариативность, гибкость, ориентация на личность ребенка и т.п. Это привело, в свою очередь, к изменению отношения к собственному развитию, определяя новые перспективы личностного преобразования.

Таким образом, у 67% процентов участников диагностики актуализировалась способность приводить свой образ жизни, основу которого составляет профессиональный труд, в соответствие с образом мира как целостной и системно-смысловой действительностью, представляющей собой мир данного человека, в котором он живет и действует. Кроме того, произошло изменение ценностных установок руководителей с прагматических на гуманистические. Данное изменение можно оценить как развитие педагогической компетентности участников диагностики в целом.

Далее диагностика включала в себя оценку личностного смысла профессиональной деятельности (методика «Определение типа будущей профессии» Е.А.Климова, методика предельных смыслов Д.А.Леонтьева).

Слушателям курсов были предложены списки из 24 утверждений, представляющие собой перечень жизненных смыслов, на которые могут ориентироваться люди в своей жизни. Далее осуществлялась мягкая рейтинговая оценка предлагаемых смыслов с позиции руководителя и с личностной точки зрения. Рейтинги выглядели следующим образом.

1) для руководителя ведущими смыслами деятельности с точки зрения респондентов стали следующие:

- помогать другим людям — 46%;
- реализовать себя — 39%;
- добиваться успеха — 32%;
- реализовать все свои возможности — 28%;

— улучшать мир — 14%.

2) с точки зрения собственных жизненных смыслов руководителей общеобразовательных учреждений рейтинг выглядел следующим образом:

— понять себя самого — 35%;

— делать добро — 26%;

— чувствовать, что кому-то нужен — 22%;

— помогать своим родным и близким — 20%;

— занимать достойное положение в обществе — 17%.

Анализ результатов позволяет сделать следующие выводы:

1. Ценностными ориентациями и жизненными смыслами руководителей общеобразовательных организаций являются альтруистические смыслы, смыслы самореализации и статуса в профессии.

2. С точки зрения собственных жизненных смыслов руководители выделили такие, как когнитивные, альтруистические, коммуникативные, самореализации и статусные.

3. Сравнение указанных рейтингов жизненных и профессиональных ценностей и смыслов показало их почти полное несовпадение, т.е. руководители школ не видят собственной ценностной позиции в профессиональной деятельности.

4. Большинство руководителей характеризуются упрощенностью смыслопредставлений о педагогической и управленческой деятельности и педагогической профессии.

5. Расхождение ценностных ориентаций на личностном и профессиональном уровнях может привести к глубокому ценностному конфликту в профессии у большинства руководителей общеобразовательных учреждений.

6. Лишь у 5% руководителей школ наблюдалось совпадение рефлексии профессиональных и личностных ценностей и смыслов, что говорит о поиске личностного смысла в своей деятельности как руководителя общеобразовательной организации.

Данный блок диагностики включал также оценку сформированности базовых ценностей педагогической деятельности. Руководителям предлагалось написать эссе о своем идеале педагога. Анализ работ осуществлялся в соответствии с критериями целостности описания целевого идеала, а также качественными характеристиками идеального педагога. Были выделены четыре уровня проявления этого показателя:

— **на первом уровне** 38% руководителей имели отрывочные представления об идеальном педагоге. Описания сводились к перечислению качеств личности, и в некоторых случаях были даны обобщенные характеристики;

— **ко второму уровню** (45%) мы отнесли респондентов, чьи сочинения отличались большей конкретностью и ориентированностью как на личностные, так и на профессиональные характеристики идеального педагога. Однако идеальный педагог в их представлении — это педагог-функционер, хорошо исполняющий свои профессиональные функции и обязанности;

— **на третьем уровне** (11%) руководители имели полное представление об идеальном педагоге, ориентированном на субъект-субъектные отношения педагогической деятельности и личность обучающегося;

— **на четвертом уровне** сформированности представлений об идеале педагога-гуманиста оказались руководители (6%), чьи описания носили рефлексивный характер. Они рассматривали идеал педагога в сравнении с собой, описание носило целевой характер, характер программы собственного развития. Кроме того, отмечался высокий уровень целостности представлений руководителей образовательных учреждений об их идеале.

Для построения профессионального образа мира руководителей общеобразовательных учреждений нами проводился психолого-педагогический тренинг «Я в профессии», в процессе которого участники представляли себя в пространстве и определяли свои действия, поясняя их рассказами и рисунками. Они отвечали на вопросы: Где Ваше место в пространстве? Кто Вы? Что Вы делаете? Кто с Вами находится рядом? Куда Вы идете? Зачем Вы туда идете? Что Вы ищете?

После чего участники записывали места, где они работали, учились, жили. На завершающем этапе респонденты комментировали свою профессиональную деятельность и искали ее место в реальном ландшафте.

3. Исследование способности руководителей к коммуникации.

Способность к коммуникации у руководителей рассматривалась нами в трех аспектах: исходя из навыков самопрезентации,

умений и навыков самодиагностики и рефлексии, а также исходя из готовности к развитию контакта между участниками.

Оценка навыков самопрезентации у руководителей проводилась экспертами во время защиты дипломных работ и собеседований. С нашей точки зрения, умение презентовать себя представляет собой умение убедительно показать цели и возможности собственной компетенции. С точки зрения экспертной оценки, исследуемых руководителей по умению презентовать себя можно разделить на следующие группы:

1 группа — 12% — самопрезентация прошла успешно;

2 группа — 34% — можно оценить самопрезентацию как недостаточно убедительную;

3 группа — 48% — можно оценить самопрезентацию как неубедительную;

4 группа — 16% — самопрезентация прошла неуспешно.

Оценка умений и навыков самодиагностики и рефлексии осуществлялась по опроснику. Руководителям школ предлагался список утверждений, которые могут вызывать неудовлетворение, досаду или раздражение при беседе с любым человеком.

Участники диагностики должны были отметить те ситуации, на которые они реагировали бы негативно. В результате исследования были получены следующие результаты:

1) 18 и более положительных утверждений отметило 36% респондентов. Это значит, что данной группе необходимо работать над собой и учиться слушать;

2) 10—17 положительных утверждений отметило 29% респондентов, которым не хватает некоторых достоинств хорошего слушателя, как, например, стремление не делать поспешных выводов, не заострять внимания на манере говорить, не притворяться, искать скрытый смысл сказанного, не монополизировать разговор;

3) 4—9 положительных утверждений отметило 27% респондентов, которые являются хорошими собеседниками, лишь иногда отказывая партнеру в полном понимании;

4) до 3-х высказываний отметило 8% респондентов, которые показали себя отличными собеседниками, умеющими слушать, и стиль общения которых может стать примером для окружающих.

4. Исследование готовности руководителей общеобразовательных учреждений к саморазвитию.

Готовность к саморазвитию оценивалась нами исходя из таких философских категорий как «свобода» и «ответственность». Мы рассматривали готовность к саморазвитию как поиск собственной идентичности, поиск равновесия в нахождении и реализации смыслов в материальном, социальном, духовном мире и реализации логики свободного выбора.

В исследовании готовности к саморазвитию руководителей мы использовали такие методы, как собеседование, наблюдение, тестирование (на основе методики диагностики социально-психологических установок личности в мотивационно-потребностной сфере по О.Ф.Потемкиной).

По методике О.Ф.Потемкиной выделяются четыре установки личности в деятельности: на процесс, на результат, на альтруизм и на эгоизм. Высокий уровень самореализации в профессиональной деятельности был получен для 44% респондентов. Альтруистическая позиция в данном случае сочетается с установкой личности на результат деятельности.

По результатам обобщенных наблюдений и собеседований нами были выделены также четыре группы руководителей в соответствии с уровнем сформированности у них готовности к саморазвитию. Так, 6,5% слушателей отнесены нами к низкому уровню, поскольку, согласно результатам диагностики, они не стремятся к самопознанию и не хотят изменяться, что характеризует их позицию как отрицательно статичную, не направленную на самодвижение. Вторая группа руководителей была отнесена нами к среднему уровню готовности к саморазвитию (12%). В данной группе респонденты, желая больше знать о себе, еще не владели навыками самосовершенствования и рефлексии. Высокий уровень характеризовал группу студентов (37,5%), у которых ярко выражена направленность на саморазвитие, однако желание познать себя в силу большой занятости и отсутствия времени было небольшим. Высший уровень готовности имели также 44% руководителей. Данная группа отличалась оптимальным соотношением направленности на самопознание и способности к самосовершенствованию и отнесена к высшему уровню, поскольку компетентный руководитель постоянно направлен на познание себя, что является движущей силой профессионального развития.

5. Исследование ориентации руководителей на успех.

Ориентация на успех оценивалась нами с помощью таких методик, как тесты-опросники Т.Элерса «Мотивация к успеху», «Мотивация к избеганию неудач» и «Методика диагностики степени готовности к риску Шуберта».

Диагностика руководителей позволила условно разделить их на три группы:

— **первая группа** (12%) характеризовалась социальным интеллектом, уверенностью в себе, способностью рисковать. В данной группе в ситуациях риска проявлялись активизация социального взаимодействия, прогностичного анализа ситуации и повышение одновременно мотивации к достижению успеха и мотивации избегания неудач;

— **вторая группа** (58%) характеризовалась целеустремленностью, выраженными лидерскими качествами, высоким интеллектуальным потенциалом, но вместе с тем была выявлена недостаточность опыта. Такой тип мотивации к успеху и готовности к риску свойственен молодым руководителям, что подтверждалось такими качествами, как максимализм, бескомпромиссность, самолюбие, отвага и упрямство;

— **третья группа** (30%) характеризовалась стратегией избегания риска. В данной группе чем больше ответственности руководители со стратегией избегания риска брали на себя в ситуациях социального взаимодействия, тем больше усиливалось стремление к независимости в общении, склонность принимать решения самостоятельно (нонконформизм), что также сопровождалось снижением общительности. При этом самостоятельное принятие решений также сопровождалось неверием в возможность достижения успеха.

6. Исследование умения стратегически мыслить и действовать.

В начале диагностики использовалась методика САТ — самоактуализационный тест в варианте М.В.Загика. Это отечественная модификация классического теста РОІ — Личностного ориентационного опросника, разработанного Э.Шостромом.

Были получены следующие результаты: 66% респондентов рассматривали окружающих людей в целом как добрых по своей природе. Их представления характеризовались некоторой поверхностностью суждений о сущности человеческой природы и своем

отношении к ней. Было выявлено 34% руководителей с высоким уровнем понимания человеческой природы, осознанно и целостно воспринимающих глубинные противоречия личности человека, направляющих свои стремления на поддержку и оказание помощи в их преодолении.

Данный блок диагностики включал в себя также оценку понимания значимости педагогической профессии. В ходе собеседования с руководителями было выявлено, что высокая значимость педагогической деятельности, ее альтруистическая и гуманистическая направленность оценивается 100% респондентов.

В заключение диагностики проводились деловые игры, которые позволили оценить уровень стратегичности мышления руководителей. По выявленным нами критериям были получены следующие результаты:

— способность предугадывать возможные сценарии развития событий продемонстрировало 73% испытуемых;

— умение создавать варианты проектов, учитывающие возможности изменения ситуации, — 45%;

— умение оценивать вероятность и риски наступления прогнозируемых событий — 23%;

— готовность к изменению способа достижения цели в зависимости от предполагаемого варианта развития ситуации — 56%;

— умение построить образ желаемого будущего; способность активно формировать будущее, быть на шаг впереди окружающих — 21%;

— способность видоизменять цель в зависимости от меняющихся условий — 6%.

В качестве предварительных выводов по материалам данной диагностики можно отметить следующее:

1. Руководители общеобразовательных учреждений более подготовлены к коммуникативной, организационно-методической деятельности, чем к управленческой.

2. Респонденты рассматривали педагогическую деятельность как имеющую гуманистическую направленность и значимую для общества. В то же время было выявлено расхождение между личностными и профессиональными смыслами деятельности у большинства руководителей.

3. Управленческий компонент в аспекте стратегического мышления, организаторских способностей, стремления к успеху и умения стратегического видения был выявлен менее чем у 10% исследуемых.

Полученное расхождение целей подготовки руководителей общеобразовательных учреждений и лично значимых ценностей и смыслов рассматривается нами как результат недостаточного внимания к значимости педагогической компетентности в процессе подготовки современных руководителей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование доказало, что модель формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации не является окончательной и не подверженной совершенствованию. С нашей точки зрения, в соответствии с социально-экономическими условиями развития общества могут меняться условия и способы формирования педагогической компетентности руководителя школы и методы оценки ее сформированности. Но модель ее формирования при любых изменениях окружающей среды должна сохраняться. Это обеспечит более глубокую научную проработку неисследованных аспектов проблемы повышения эффективности управленческой деятельности не только в системе образования, но и в других сферах человеческой деятельности.

Проведенное исследование позволяет получить следующие результаты:

теоретические:

— расширена проблематика научных исследований в педагогической и управленческой науках;

— выявляются структура, содержание педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, ее роль в повышении эффективности управленческой деятельности в современной общеобразовательной организации;

— определена модель формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации, которая может быть применима к научным исследованиям, решающим проблемы повышения эффективности управленческой деятельности не только в системе образования, но и в других сферах деятельности;

— обоснованы критерии оценки сформированности педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации;

— выявлены перспективные направления научных исследований в рамках данной проблемы;

практические:

— разработан учебно-методический комплекс для формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации;

— составлен комплекс диагностических методик для определения уровня сформированности педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации на этапе пост-дипломного образования.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации. СПб.: Питер, 2007.
2. Анонс пресс-службы Министерства образования и науки от 26.06.2007. URL: <http://old.mon.gov.ru/press/anons/3893>
3. Ансофф И. Новая корпоративная стратегия / Пер. с англ. С.Жильцова. СПб.: Питер, 1999.
4. Байденко В.И. Выявление состава компетенций выпускников вузов как необходимый этап проектирования ГОС ВПО нового поколения: Метод. пособие / Мин-во образования и науки Рос. Федерации, Федер. агентство по образованию. М.: Исслед. центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
5. Балашов В.Г., Ириков В.А. Технологии повышения финансового результата предприятий и корпораций. М.: ПРИОР, 2002.
6. Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избр. тр. по экономической теории. М.: ГУ ВШЭ, 2003.
7. Большая советская энциклопедия. URL: <http://bse.sci-lib.com/article064914.html>
8. Браус Дж. А., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах / Пер. с англ. Вашингтон: NAAEE, 1994.
9. Ван Маурик Д. Эффективный стратег. Важные навыки, необходимые всем менеджерам (The Effective Strategist. Key Skills for all Managers). М.: Инфра-М, 2002.
10. Википедия. URL: <http://ru.wikipedia.org/wiki/Корпорация>
11. Гафитулин Т. Системная модель корпоративного обучения // Управление развитием персонала. 2006. № 3.
12. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М.: Интер Диалект, 1997.
13. Делор Ж. Образование — сокровище. Предисловие к докладу международной комиссии по образованию для XXI века, представленному ЮНЕСКО // Университетская книга. 1997. № 4.
14. Дранко О.И. Финансовый менеджмент: Технологии управления финансами предприятия: Учеб. пособие для вузов. М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2004.
15. Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: Учеб. пособие / Пер. с англ. и ред. Н.М.Макаровой. М.: Вильямс, 2000.

16. Друкер П. Эффективное управление / Пер. с англ. М.Котельниковой. М.: АСТ: Астрель, 2004.
17. Друкер П.Ф. На рубежах менеджмента: где сегодня рождаются завтрашние решения. Лондон: Хейнеманн, 1987.
18. Ефимчик Е.Н. Корпоративное обучение. URL: www.sgmt.by/ibmt.html?cp=3&ll=6.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентного подхода в образовании. Авторская версия. М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004.
20. Карлоф Б., Седерберг С. Вызов лидеров: О проблеме лидерства в области управления / Пер. со швед. М.: Дело, 1996.
21. Козберг Г.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2000.
22. Компетентностный подход: реферативный бюллетень / Рос. гос. гуманит. ун-т. URL: http://www.gumchenta.rggu.ru/binary/56572_11.1173464019.22977.doc
23. Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. проф. В.А.Козырева, проф. Н.Ф.Радионой и проф. А.П.Тряпицыной. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И.Герцена, 2005.
24. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года. Утверждена Указом Президента Российской Федерации от 9 октября 2007 г. № 1351.
25. Корпоративное обучение. URL: http://www.topcareer.ru/db/tc/670710759E60370DC32570900053CCB1/sem_material.html
26. Костицын Н.А. Основные элементы системы корпоративного обучения. URL: <http://atriz.ru/index.php?id=47>
27. Котляр В.Н. Познавательное путешествие к тайнам профессионального мастерства // Образование в Сибири. 2004. № 1 (12).
28. Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3.
29. Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990.
30. Кулоткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб.: СПбГУПМ, 2003.

31. Лаптев В.В., Писарева С.А., Тряпицына А.П. Подготовка и аттестация кадров высшей квалификации в области гуманитарных и общественных наук: анализ опыта университетов Европы и России. СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2005.
32. Минцберг Г. Менеджмент: теория и практика менеджмента. М.: Равновесие, 2004.
33. Митина Л.М. Психология профессионального развития учителя. М., 1998.
34. Молл Е.Г. Управление карьерой менеджера. СПб.: Питер, 2003.
35. Нелюбов С.А. Становление и развитие профессиональной позиции руководителя образовательного учреждения в условиях крупного города. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2007.
36. Общая теория менеджмента: Менеджмент. URL: www.reflist.ru/docnext/2691.3.shtml
37. Основные направления социально-экономической политики Правительства Российской Федерации на долгосрочную перспективу (проект). URL: www.nisse.ru/business/article/article_1498.html
38. Особенности и основные черты японской системы менеджмента. URL: http://de.ifmo.ru/bk_netra/page.php?tutindex=3&index=11
39. Постановление Правительства Российской Федерации № 89 от 14 февраля 2006 г. «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы». URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/shk/2222>
40. Пояснительная записка к проекту федерального закона «О внесении изменений в Закон Российской Федерации «Об образовании» и в Федеральный закон «О высшем послевузовском профессиональном образовании» (в части изменения понятия и структуры государственного образовательного стандарта) от 26 января 2007 г. URL: <http://mon.gov.ru/dok/proj/3654>
41. Приказ Минобрнауки России № 134 от 5 мая 2007 г. «Об учреждениях — победителях конкурса общеобразовательных учреждений субъектов Российской Федерации и муниципальных общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы, которым предоставляется государственная поддержка». URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/shk/3885>
42. Приказ Минобрнауки России № 46 от 7 марта 2006 г. «Об утверждении Порядка и критериев конкурсного отбора общеобразовательных учреждений субъектов РФ и муниципальных

общеобразовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы». URL: <http://mon.gov.ru/pro/pnpo/shk/2224>

43. Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра психол. наук. Ярославль, 1999.

44. Сербиновский Б.Ю., Сербиновский Б.Б., Егорова Л.М. Инновационная модель и интегрированная информационная среда в управлении университетом нового типа. Новочеркасск: Изд-во ЮРГТУ (НПИ), 2009.

45. Совместная декларация о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 года) // Joint Declaration on Harmonisation of the Architecture of the European Higher Education System by the four Ministers in charge for France, Germany, Italy and the United Kingdom.

46. Современный словарь иностранных слов. М.: Русский язык, 1992.

47. Спенсер-мл. Л.М., Спенсер С.М. Компетенции на работе / Пер. с англ. М.: НИППО, 2005.

48. Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года. URL: www.humanities.edu.ru/db/msg/34269

49. Стратегия модернизации содержания общего образования: Мат-лы для разработки документов по обновлению общего образования / Мин. образования РФ, решение от 11 октября 2000 г. М., 2001.

50. Толковый словарь Ефремовой. URL: www.jiport.com/?sname=efr

51. Требования к уровню подготовки лиц, успешно освоивших программу MBA. URL: www.mba.kazan.ru/programm/gov-r

52. Федеральный закон Российской Федерации от 24 октября 2007 г. № 232-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)». URL: www.rg.ru/2007/10/27/obrazovanie-dok.html.

53. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

URL: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online.cgi?req=doc;base=LAW;n=149753>

54. Экономический словарь / Под ред. А.И.Архипова. М.: Проспект, 2001.

55. Bloom B.S. Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y.: Mc Grow-Hill Book Co., 1971.

56. Die Prozessberatung im TaVProjekt. URL: <http://www.tav.ch>

57. Financial Times. Crossing the divide. L.: By Simon, 2003. May 28.

58. Fink C.C. Strategic Newspaper Management. Boston: Allyn & Bacon, 1996.

59. Herzog R. Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin. B.: RUTZ, 1997.

60. Hosmer L.T. Trust: the connecting link between organisational theory and philosophical ethics // Academy of Management Review. 1995. Vol. 20. № 2.

61. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne. Switzerland, 27—30 March, 1996.

62. Interface: wifl-Projekt «Neue Schulaufsicht an der Volksschule». Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons. Zürich: Luzern, 2002.

63. Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. P.: OECD Publications 2001.

64. Maslow A.H. Motivation and Personality. N.Y.: Harper and Row, 1954.

65. Mayer S.E., Peterson P.E. Earning and Learning: How Schools Matter. Washington: Brookings Press, 1999.

66. Murnane R.J., Levy F. Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. N.Y.: Martin Kessler Books The Free Press, 1996.

67. Ohmae K. The End of the Nation State: The Rise of Regional Economies. N.Y.: Free Press, 1995.

68. Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung für Bildungsreform und Qualitätsverbesserung: Vortrag auf dem VII. Pädagogischen Kongress Schulleitertag des Interessenverbandes Hessischer Schulleiterinnen und Schulleiter (IHS) am 19 November 2002. Bad Nauheim, 2002.

69. Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. München: Deutscher Taschenbuch Verlag, 1965.

70. Rhyh H., Widmer Th., Roos M., Nideröst B. Zuständigkeiten und Ressourcen in Zürcher Volksschulen mit und ohne Teilautonomie (TaV). Evaluationsbericht im Auftrag der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Zürich: KBL, 2002.

71. Rüegg S. Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern: Ms. Bern, 1999.

72. Schäfer M. Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Bern: Ms. Bern, 1999.

73. Selection of key competencies. Executive Summary DeSeCo Project Web. URL: www.oecd.org/edu/statistics/desecco

74. Steinberg L. Beyond the Classroom. Why School Reform has Failed and what Parents Need to Do. N.Y.: Touchstone Books, 1997.

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
<i>Часть 1. ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	7
<i>Глава 1. Особенности управленческой деятельности в современном образовании</i>	7
<i>Глава 2. Структура управленческой деятельности современного руководителя в зарубежном и отечественном опыте</i>	28
<i>Глава 3. Основные положения разработки европейских квалификационных стандартов</i>	49
<i>Глава 4. Опыт формирования педагогической компетентности руководителя в зарубежной и отечественной практике</i>	72
<i>Глава 5. Функции педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации</i>	87
<i>Часть 2. ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ</i>	114
<i>Глава 1. Этапы формирования педагогической компетентности руководителя общеобразовательной организации в процессе непрерывного образования</i>	114
<i>Глава 2. Проектирование модели повышения квалификации руководителей общеобразовательных учреждений</i>	121
<i>Глава 3. Оценка сформированности педагогической компетентности руководителя образовательного учреждения</i>	136
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	151
ЛИТЕРАТУРА	153

Научное издание

Родиков Александр Степанович

**ФОРМИРОВАНИЕ И ОЦЕНИВАНИЕ
ПЕДАГОГИЧЕСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ РУКОВОДИТЕЛЯ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Монография

Редактор *Т.А.Фридман*
Художник обложки *К.В.Латыпова*
Компьютерная верстка *Е.С.Борзова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 23.12.2013
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 10
Тираж 300 экз. Заказ 1516

*Отпечатано в Издательстве
Нижевартовского государственного университета
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*