

*А.С.Родиков*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Монография



Издательство  
Нижевартовского государственного  
гуманитарного университета  
2009

**ББК 74.04(2)**

**Р 60**

Печатается по постановлению редакционно-издательского совета  
Нижевартовского государственного гуманитарного университета

*Рецензенты:*

доктор педагогических наук, профессор *О.Г.Прикот*;

доктор педагогических наук, профессор *С.А.Маврин*

**Родиков А.С.**

**Р 60**     **Педагогическая составляющая компетентности руководителя образовательного учреждения:** Монография. — Нижневартовск: Изд-во Нижневарт. гуманит. ун-та, 2009. — 194 с.

**ISBN 978–5–89988–596–3**

Монография посвящена инновационным проблемам современного образования. В ней рассмотрены основы становления и развития компетентности руководителя образовательного учреждения, определено значение педагогической составляющей компетентности. Компетентностный подход представлен как актуальный феномен современной педагогической действительности в различных ракурсах исследования. Дано развернутое описание педагогической компетентности руководителя, условий проектирования модели повышения квалификации руководителей образовательных учреждений. Монография является результатом многолетней педагогической и управленческой деятельности автора, снабжена результатами прикладных авторских исследований.

Для руководителей, научных работников системы образования, студентов, аспирантов, слушателей ИПК, а также тех, кто интересуется проблемами инноватики образования.

**ББК 74.04(2)**

**ISBN 978–5–89988–596–3**

© Родиков А.С., 2009

© Издательство НГГУ, 2009

## ВВЕДЕНИЕ

В монографии «Педагогическая составляющая компетентности руководителя образовательного учреждения» на основе анализа компетентностного подхода представлены условия становления современного руководителя как лидера инновационных изменений системы образования. Одной из ведущих предпосылок становления современного компетентного руководителя вообще и руководителя образовательного учреждения в частности является развитие его педагогической компетентности. Данная проблема рассматривается нами в трех различных плоскостях. Во-первых, с точки зрения многообразных преобразований общества знаний в эпоху глобализации. Вторым ракурсом исследования стали преобразования российского образовательного пространства, появление категорий педагогического менеджмента. Наконец, третье направление исследования — это собственно педагогическая компетентность и личность современного руководителя, его субъектные особенности как лидера инновационных изменений современного общества. С нашей точки зрения, является важным и то, что теоретические предпосылки были проанализированы с точки зрения богатого собственного управленческого опыта в системе повышения квалификации педагогических кадров.

Особенности изменения «глобального мира» представляют интерес в контексте нового феномена — «глобального рынка образовательных услуг», который характеризуется процессами взаимозависимости, взаимопроникновения и взаимообусловленности самых разнообразных компонентов образования мирового сообщества. Другая особенность рынка образовательных услуг заключается в тенденции минимизации государственного финансирования в развитие образования, когда учащиеся все чаще рассматриваются как потребители образовательных услуг. С другой стороны, степень социальной ответственности в условиях глобализации многократно возрастает и становится противовесом экономического доминирования в образовании.

Особое внимание в монографии уделяется информационной революции как основе формирования общества знаний. С точки зрения информационного подхода человеческий ресурс является новым параметром конкурентоспособности, а первоначальное

накопление капитала в вещественной и денежной формах уступает место освоению информации и ведет к появлению таких актуальных категорий общества знаний, как «человеческий и социальный капиталы». Знание, а значит, и образование становятся векторами развития современной цивилизации.

Кроме того, нами рассматривается значение сетевых феноменов как новой формы организации общества на основе дезорганизации. Появление сетей, с нашей точки зрения, играет огромную роль в образовании, так как меняется не только скорость передачи знаний, но и формы взаимодействия между людьми.

Ценностный анализ компетентностного подхода в образовании позволил выявить характерологические особенности профессионально-педагогической компетентности как базовой ценности современного педагога. Только при 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».

Давая характеристику управленческой деятельности в образовании, мы проанализировали основные нормативно-программные документы системы образования. На основании проведенного исследования были сделаны выводы о том, что 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 «образовательной услуги» и «образовательной организации», механизма нормативно-подушевого финансирования, закона об оплате труда учителей на основе качества и эффективности их педагогической деятельности, нового понятия государственного образовательного стандарта. Следует отметить, что схожие тенденции характерны для всего мирового образовательного сообщества.

С нашей точки зрения, наиболее эффективным условием реализации компетентностного подхода в современной системе образования является корпоративная подготовка педагогических

кадров. Феномен корпоративной подготовки нами рассматривается как необходимый «противовес» рыночным механизмам влияния на образование. Анализ литературы по современному менеджменту позволяет утверждать, что образовательная корпорация обладает большей степенью ответственности перед всеми субъектами образовательной деятельности, поскольку живет и развивается в едином ценностном пространстве с окружающим социумом.

Анализ предпрофильной подготовки как одного из направлений стратегии модернизации образования является важной предпосылкой развития профессионально-педагогической компетентности педагога. Идея профилизации средней школы направлена на максимальное удовлетворение, с одной стороны, потребностей рынка труда, с другой — личных индивидуальных потребностей школьника. Опасение вызывает тот факт, что ранняя специализация процесса обучения может привести к обеднению академического образования и в целом общего уровня культуры будущих поколений.

В ходе исследования было определено, что **педагогическая компетентность руководителя** — это интегральная характеристика, определяющая способность руководителя управлять инновациями, то есть эффективно решать стратегические и тактические задачи развития организации в условиях изменений, на основе признания индивидуальной ценности и личной значимости сотрудников в пространстве ценностно-смыслового согласования интересов субъектов деятельности и видения развития организации в целом.

Анализ педагогического компонента управленческой компетентности осуществлялся на основе функционального подхода исходя из следующих задач деятельности руководителя:

— видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях;

— строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие;

— устанавливать продуктивное взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе;

- создавать и использовать среду, инициирующую изменения;
- поддерживать, проектировать и осуществлять собственное профессиональное самообразование и самообразование своих сотрудников.

Используемый подход позволил выявить, что педагогическая компетентность является ведущей составляющей управленческой компетентности вообще. При этом сфера проявления педагогической компетентности руководителя согласуется со сферой проявления профессиональной компетентности педагога:

- в деятельности при решении профессиональных проблем и типичных профессиональных задач;
- в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности;
- в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации;
- в использовании собственных знаний, профессионального и жизненного опыта;
- в согласовании обобщенных умений с локальными умениями и знаниями в конкретных областях;
- в достижении конкретного результата или личной победы.

Выделенные компоненты задач профессионально-педагогической компетентности с педагогической точки зрения являются ведущими в становлении и развитии педагога-профессионала, и в то же время являются ценностными ориентирами руководителей в различных сферах управленческой деятельности.

В настоящей монографии автором обоснована собственная модель повышения квалификации руководителей, включающая в себя программу учебных занятий, систему диагностики, индивидуальную программу повышения квалификации, критерии и показатели оценки сформированности профессионально-педагогической компетентности руководителя. Система диагностики, осуществленная в рамках указанной модели, показала, что руководители, имеющие педагогическую подготовку, по всем параметрам, характеризующим взаимодействие с людьми, демонстрировали более высокие результаты. Между тем, стратегия развития организации и процесс инициирования инновационных изменений в организации ими как компонент профессиональной компетентности практически не учитывался.

На основании результатов анализа проведенной диагностики и содержания подготовки современных руководителей была разработана программа повышения квалификации руководителей системы образования «Эффективный менеджмент в образовании». В результате было отмечено, что реальная потребность руководителей заключается в развитии таких составляющих компетенций педагогической компетентности, как способность к системному анализу и способности менеджера системы образования.

# Часть 1

## ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ

---

---

### *Глава 1. Философско-методологические основы современной системы образования*

Монография посвящена ключевым проблемам современной цивилизации, которые определяют содержание и направленность изменений системы образования, их актуализации в российской системе образования. Сегодня все сложнее говорить о системе образования отдельно взятой страны, поскольку неоспоримы центростремительные тенденции мирового образовательного процесса, получившие название *глобализации*. Помимо «организационной стороны» глобализация ввела в научно-педагогический обиход такие категории, как «качество жизни», «личностный, социальный и человеческий капиталы». Глобализация способствует динамичному изменению содержанию образования. Рассмотрим характерные особенности этого феномена, изучением которого занималось международное научное сообщество во второй половине XX в., и его влияние на систему образования России.

«Ключевым понятием, характеризующим процессы мирового развития на рубеже XXI века, стала глобализация. Её суть — в резком расширении и усложнении взаимосвязей и взаимозависимостей как людей, так и государств, что выражается в процессах формирования планетарного информационного пространства, мирового рынка капиталов, товаров и рабочей силы, в интернационализации проблем техногенного воздействия на природную среду, межэтнических и межконфессиональных конфликтов и безопасности. Таким образом, феномен глобализации выходит за чисто экономические рамки и охватывает практически все сферы общественной деятельности, включая политику, идеологию, культуру, образ жизни, а также сами условия существования человечества»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Государство в условиях глобализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://cityref.ru/prosmotr/2356-0.htm>



Рассматривая общественные изменения, в том числе и в системе образования, в формате глобализации, мы получаем актуальную феноменологию социальной реальности, как то: информационная революция, сетевая организация общества, общество «знаний», постмодернизм...

Если говорить о современной системе образования, то, по мнению А.Фурсенко, она связана с новыми общественными реалиями, в первую очередь, с глобальным рынком образовательных услуг<sup>2</sup>. Если говорить о тенденциях глобализации и взаимосвязи их с системой образования в Российской Федерации, то следует отметить, что эти процессы уже сегодня носят необратимый и объективный характер. «Глобализация — это постоянный процесс структурирования пространства существования и взаимодействия всех локальных сообществ, структурирования “мира-как-целого”, как “глобального места взаимодействия”»<sup>3</sup>. Появление термина «глобализация» связывают с именем американского социолога Р.Робертсона, который в 1985 г. дал толкование понятию «глобализация» и в дальнейшем стал его популяризировать<sup>4</sup>. В 1990 г. выходит сборник статей «Глобальная культура»<sup>5</sup>, в котором опубликованы работы ведущих теоретиков глобализации И.Валлерстайна, М.Арчер, Р.Робертсона, М.Фезерстоуна, А.Аппадурай, Б.Тернера и др. С этого времени одна за другой появляются фундаментальные монографии о глобализации, написанные Л.Склэрмом<sup>6</sup>, Р.Робертсоном<sup>7</sup>, О.Ианни<sup>8</sup>, Уотерсом<sup>9</sup>, А.Аппадурай<sup>10</sup>,

---

<sup>2</sup> Времена. 26 декабря 2004 [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.1tv.ru/news/social/73159](http://www.1tv.ru/news/social/73159)

<sup>3</sup> Теория глобализации [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Теория\\_глобализации](http://ru.wikipedia.org/wiki/Теория_глобализации)

<sup>4</sup> Robertson R., Lechner F. Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory // Theory, Culture & Society. 1985. № 3; Robertson R. Globalization Theory and Civilization Analysis // Comparative Civilizations Review. 1987. Vol. 17.

<sup>5</sup> Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity. L., 1990.

<sup>6</sup> Sklair L. Sociology of the Global System. Hemel Hempstead, 1991.

<sup>7</sup> Robertson R. Globalization: Social Theory and Global Culture. L., 1992.

<sup>8</sup> Ianni O. A sociedade global. Rio de Janeiro, 1992.

<sup>9</sup> Waters M. Globalizacao. Oeiras, 1999.

<sup>10</sup> Appadurai A. Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, 1996.

У.Беком<sup>11</sup> и т.д. С точки зрения М.Фезерстоуна и С.Лаша, дискурс глобализации возник как «*преемник дебатов о современности (modernity) и постсовременности (postmodernity) в понимании социокультурных изменений*»<sup>12</sup>.

Индур М.Гоклани считает, что именно благодаря процессам глобализации современное мировое сообщество говорит о такой категории, как «показатель человеческого благосостояния»<sup>13</sup>: среднестатистическое потребление продовольствия, младенческая смертность, эксплуатация детского труда, средняя продолжительность жизни и индекс человеческого развития (среднее взвешенное трех параметров: продолжительности жизни, уровня образования и логарифма дохода на душу населения). Состав индекса человеческого развития оправдан, поскольку продолжительность жизни — это, пожалуй, самый значительный показатель человеческого благосостояния, среднедушевой доход отражает материальное благополучие, а качество образования — принципиально необходимо для сохранения и создания нового человеческого капитала. По мнению Joel Mokyr, наличие соответствующей сети институтов образования может ускорить создание и распространение технологий<sup>14</sup>. Как считают Dean Filmer и Lant Pritchett, образование является ключевым фактором в распространении знаний о питьевой воде, санитарных нормах, личной гигиене, правильном питании и других здравоохранительных практик, помогающих обществу улучшить здоровье, снизить смертность и повысить продолжительность жизни<sup>15</sup>.

Мы не будем давать категориальный анализ феномена глобализации, отметим лишь, что анализ вышеуказанных параметров, проведенных Всемирным банком за период 1960—1999 гг., показал

---

<sup>11</sup> Beck U. Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M., 1998.

<sup>12</sup> Featherstone M., Lash S. Globalization, Modernity and the Spatialization of Social Theory: An Introduction // Global Modernities. L., 1995, p. 1.

<sup>13</sup> Гоклани И.М. Глобализация человеческого благосостояния [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.polit.ru/research/2006/01/18/goklany.html>

<sup>14</sup> Mokyr J. The Lever of Riches: Technological Creativity and Economic Progress. N.Y., 1990.

<sup>15</sup> Filmer D., Pritchett L. Child Mortality and Public Spending on Health: How Much Does Money Matter? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.world-bank.org/html/dec/Publications/Workpapers/WPS1800series/wps1864/wps1864.pdf>

результаты, говорящие о несомненно позитивном влиянии глобализации на человеческое сообщество<sup>16</sup>, кроме того:

— процесс глобализации приобрел планетарный характер;

— страны, вовлеченные в глобализацию, приобретают неоспоримые выгоды (от расширения масштабов производства, снижения издержек, повышения качества и увеличения возможностей выбора товаров);

— глобализация охватывает все стороны жизни человеческого общества — экономику, социальную жизнь, культуру и прочие, что влечет за собой становление «общечеловеческой цивилизации»<sup>17</sup>.

В то же время, глобализация предъявляет и новые требования к развитию общества, в том числе и к образованию. Так, по оценке аналитиков, «на протяжении второй половины XX в. в мире постепенно складывалась группа стран, которые из-за отсутствия ценных природных ресурсов, малой емкости внутреннего рынка, необычайно низкого уровня грамотности и квалификации рабочей силы оказались в стороне от процесса экономического развития. Действительно, в 70-х гг. в мире насчитывалась 31 страна с 11,1% мирового населения, которые имели нулевые или минусовые темпы роста душевого дохода. В 90-е гг. XX в. число таких стран выросло до 48, а их население — до 22,5% мирового. Хотя определенную роль в этом сыграла острота внутренних противоречий, однако немаловажным было и влияние глобализации, которая либо обходила их стороной, либо воздействовала на них негативно»<sup>18</sup>.

По мнению идеологов глобализации, этот процесс носил длительный исторический характер. Так, Р.Робертсон и М.Уотерс полагают, что начало глобализации или формирование ее предпосылок относят к рубежу XV и XVI вв.<sup>19</sup>, а Г.Терборн обнаруживает в истории по крайней мере шесть «волн» глобализации, самой

---

<sup>16</sup> Гоклани И.М. Глобализация человеческого благосостояния.

<sup>17</sup> Энциклопедия «Кругосвет» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.krugosvet.ru/articles/103/1010376/1010376a1.htm](http://www.krugosvet.ru/articles/103/1010376/1010376a1.htm).

<sup>18</sup> Там же.

<sup>19</sup> Waters M. Globalizacao. Oeiras, 1999; Robertson R. Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept // Global Culture. L., 1990.

ранней из которых он считает экспансию мировых религий в III—VII вв. н.э.<sup>20</sup>

Предпосылками же современных процессов глобализации явились информационная революция, обеспечивающая техническую базу для создания глобальных информационных сетей, интернационализация капитала и ужесточение конкурентной борьбы на мировых рынках, дефицит природных ресурсов и обострение борьбы за контроль над ними, демографический взрыв, а также усиление техногенной нагрузки на природу и распределение оружия массового уничтожения, увеличивающее риск всеобщей катастрофы. В результате стали значимыми для всех государств мира такие реалии, как рост международной торговли и транснациональные корпорации, рост международных организаций, планетарных коммуникационных сетей и мультикультурализма.

Процессы глобализации ведут в первую очередь к изменению социальных взаимодействий на основе дихотомии «локальное/глобальное». Общественные изменения можно рассматривать как исторически уникальную совокупность процессов, в результате которых новая социальная организация замещает прежнюю. По мнению Л.Склэра, глобализация формирует систему транснациональных практик: на уровне экономики — транснациональные корпорации (ТНК), на уровне политики — транснациональный класс капиталистов, на уровне идеологии и культуры — консьюмеризм<sup>21</sup>. По А.Гидденсу, глобализация определяется как «интенсификация распространяющихся на весь мир (worldwide) социальных отношений, которые связывают удаленные места (localities) таким образом, что локальные события формируются событиями, происходящими за много миль от них, и наоборот»<sup>22</sup>, что определяет становление новых социальных организаций.

Теоретик глобализации Р.Робертсон утверждает, что главным в данном процессе является превращение мира в «единое социокультурное место»<sup>23</sup>, которое представляет собой единые условия

---

<sup>20</sup> Therborn G. Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance // *International Sociology*. 2000. № 2.

<sup>21</sup> Sklair L. *Sociology of the Global System*. Hemel Hempstead, 1991.

<sup>22</sup> Giddens A. *The Consequences of Modernity*. Stanford, 1990, p. 64.

<sup>23</sup> Robertson R., Lechner F. *Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory* // *Theory, Culture & Society*. 1985. № 3.

и характер социальных взаимодействий в любой точке мира, то есть мир сжимается, становится единым, лишенным существенных барьеров, и происходит экспансия «общечеловеческих ценностей» западного образца<sup>24</sup>.

В работе «Глобальное видение и новая наука» М.А.Чешков определяет глобальность как широкую совокупность процессов и структур, которую можно назвать процессом взаимозависимости, взаимопроникновения и взаимообусловленности самых разнообразных компонентов мирового сообщества. То есть в современном мире создается единое целое, где любое локальное событие определяется событиями в других локусах и наоборот. В целом эти процессы и определяют феномен глобальности и глобализации<sup>25</sup>.

По мнению У.Бека, процессы глобализации ведут к размыванию суверенитета национальных государств, к определяющей роли ТНК, к взаимопроникновению локальных культур<sup>26</sup>. Усиление тенденций глобализации, по мнению ученого, способствуют «глобальные опасности», которые «создают глобальное общество»<sup>27</sup>: 1) экологические катастрофы, обусловленные высоким уровнем технико-экономического развития (парниковый эффект, промышленное загрязнение, озоновая дыра и т.п.); 2) экологические катастрофы, обусловленные низким уровнем развития (дефицит питьевой воды, истребление лесов и т.д.); 3) катастрофы, обусловленные существованием оружия массового поражения. Причем появление общества риска ведет к возникновению «второй современности», которую Тоборн поэтически назвал «полет современности в пространство»<sup>28</sup>.

Созвучными являются идеи Е.Н.Князевой и С.П.Курдюмова о том, что формирующийся глобальный мир не только оказывается сложным и нелинейным, но и чрезвычайно подвижным. Это придает новой системе ряд специфических особенностей, поскольку незначительные события внутри данной системы могут вызвать

---

<sup>24</sup> Robertson R. Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept // *Global Culture*. L., 1990, p. 15—17.

<sup>25</sup> Чешков М.А. Глобальное видение и новая наука. М., 1998.

<sup>26</sup> Beck U. Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M., 1998.

<sup>27</sup> Ibid. S. 74.

<sup>28</sup> Therborn G. Introduction: From the Universal to the Global // *International Sociology*. 2000. № 2, p. 150.

непредвиденные последствия. Глобализация приводит не только к универсализации тех или иных научных, технологических, информационных моделей, но и к универсализации проблем, сопряженных с достижениями той же науки или техники. Для значительных катастроф оказываются достаточными лишь незначительные усилия. Таковы законы поведения нелинейных, сложно эволюционирующих систем. Это, с одной стороны, повышает уязвимость современной цивилизации, усиливает влияние нелинейных факторов, а с другой — увеличивает ответственность общества перед будущим<sup>29</sup>.

Согласно модели А.Аппадурои, в ходе глобализации происходит утрата привязки социальных процессов к физическому пространству и формируется «глобальный культурный поток»: этнопространство (ethnoscape) образуется потоком туристов, иммигрантов, беженцев, гастарбайтеров; технопространство (technoscape) — потоком технологий; финанпространство (finanscape) — потоком капиталов; медиапространство (mediascape) — потоком образов; идеопространство (ideoscape) — потоком идеологий. Эти текучие, нестабильные пространства являются строительным материалом тех «воображаемых миров», в которых люди взаимодействуют, и взаимодействие это носит характер символических обменов<sup>30</sup>.

М.Уотерс подчеркивает, что глобализация общества — это процесс, определяемый преобладанием культуры над экономикой и политикой<sup>31</sup>. Причем свой анализ глобализации в сфере культуры автор ведет, опираясь на концепцию симулякров Ж.Бодрийяра. «Измерениями» культуры в теории Уотерса являются: сакропространство (sacriscape), образуемое потоком симулякров религиозности; этнопространство (ethnoscape), образуемое потоком симулякров этнической идентичности; эконопространство (econoscape), образуемое потоком симулякров стоимости и капитала; медиа-

---

<sup>29</sup> Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Антропный принцип и синергетика // Вопросы философии. 1997. № 3. С. 48—61; Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М., 1994; Князева Е.Н. Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее. М., 2006.

<sup>30</sup> Appadurai A. Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy // Global Culture. L., 1990, p. 296.

<sup>31</sup> Waters M. Globalizacao. Oeiras, 1999.

пространство (mediascape), образуемое потоком симулякров информации; досуг-пространство (leisurescape), образуемое потоком симулякров развлечений и впечатлений, например туристических<sup>32</sup>.

В то же время категория глобализации уже сегодня не отражает всего объема общественных изменений. По мнению Й.Бартельсона, «...метафоры глобализации возможно отомрут, когда понятие выполнит свою задачу дестабилизации, то есть когда глобализация станет чем-то, что происходит без слов и, таким образом, не нуждается в обсуждении»<sup>33</sup>.

С нашей точки зрения, феномен глобализации в системе образования необходимо учитывать, когда речь идет о структурной организации образовательного пространства. В то же время когда речь идет о технологии и процессах внутри образовательных систем методологии, теории глобализации уже недостаточно.

Все более актуальными становятся процессы, отражающие противопоставление материального и изображаемого, то есть виртуального. Концепция «упадка реальности» принадлежит Ж.Бодрийяру<sup>34</sup>. Термин «виртуализация» для обозначения социальных процессов активно вводится в научный оборот с середины 1990-х гг.<sup>35</sup> Виртуализация в этих теориях понимается как любое замещение реальности ее симуляцией/образом — не обязательно с помощью компьютерной техники, но обязательно с применением логики виртуальной реальности.

Любая теоретическая модель, связанная с общественными процессами, по мнению Д.В.Иванова, должна строиться с использованием понятия виртуальности или его аналогов, акцентирующих симуляционность, нематериальность, символический, игровой характер социальных процессов<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> Ibid, p. 149.

<sup>33</sup> Bartelson J. Three Concepts of Globalization // *International Sociology*. 2000. № 2, p. 193.

<sup>34</sup> Baudrillard J. *Simulacra and Simulation*. Ann Arbor, 1994; Бодрийяр Ж. В тени молчаливого большинства, или Конец социального. Екатеринбург, 2000.

<sup>35</sup> Kroker A., Weinstein M. *Datenmuell: Die Theorie der virtuellen Klasse*. Wien, 1997; Buehl A. *Die virtuelle Gesellschaft*. Opladen, 1997; Becker B., Paetau M. (Hrsg.) *Virtualisierung des Sozialen*. Frankfurt a.M., 1997; Иванов Д.В. Виртуализация общества // *Социология и социальная антропология / Под ред. В.Д.Виноградова и В.В.Козловского*. СПб., 1997.

<sup>36</sup> Иванов Д.В. Виртуализация общества.

Реалии современного российского образования отражают тенденции развития образовательных систем в логике глобализации. По мнению либеральных идеологов, достижение целей глобализации возможно лишь в условиях рыночных отношений в сфере образования. В докладе Мирового банка «Политика стратегии в области образования», подготовленном в 1995 г., утверждается, что логика глобализации диктует существенное сокращение присутствия государства в сфере образования, поскольку государственное управление «оставляет мало места для гибкости, столь необходимой для эффективного обучения». Эксперты Мирового банка считают, что в новых условиях задача государства в сфере образования состоит в гарантировании права бедных на доступ к образованию, распространении информации об образовательных возможностях, обеспечении качества образования путем внедрения образовательных стандартов и мониторинга их соблюдения.

Уже сегодня во многих странах централизованный контроль государства за образовательными учреждениями, особенно школьными, вменяется контролем со стороны местных органов власти и негосударственных организаций, являющихся своего рода попечительскими советами, куда наряду с представителями местного самоуправления и родителями входят представители деловых кругов. Сокращение финансового участия государства в развитии образования, внедрение рыночных методов управления образовательными учреждениями, стимулирование конкуренции между учебными заведениями ведут к коммерциализации образования. Рынок (как институт) начинает определять конечные цели, задачи и организацию образования, вытесняя из этой сферы государство. Учащиеся все чаще рассматриваются не как граждане, имеющие право на образование, а как потребители образовательных услуг, и на основе такого подхода строятся их взаимоотношения с образовательными учреждениями. Активно входят в жизнь такие понятия, как «рынок образования», «образовательные предприятия», «образовательный бизнес» и т.п.

По мнению Л.А.Вербицкой, глобализация создает новые формы образования. Ссылаясь на зарубежных коллег, она подчеркивает, что глобализация определяет специфическую образовательную «прибавочную стоимость» в обменных и мобильных программах, что исключительно важно для личного развития. Каждый



участвующий в международных образовательных программах автоматически и зачастую подсознательно развивает в себе следующие способности:

- умение узнавать различия и иметь с ними дело;
- понимание различия между эмигическим и этическим образом мысли, которое представляет собой разницу между восприятием другой культуры изнутри и снаружи;
- способность признавать лакуны в знаниях, которые неизбежны для сознания, воспитанного в рамках одной культуры;
- способность к межкультурной коммуникации;
- способность признавать недостаточность знания, т.е. знание о недостатке знания, которое определяет мотивацию к учебе;
- способность мыслить в сравнительном аспекте;
- способность изменять самовосприятие;
- способность рассматривать свою страну в кросскультурном аспекте;
- знание о других культурах, изученных изнутри;
- диагностические навыки (искусство, умение, мастерство), необходимые для функционирования в других обществах, — как личные, так и непосредственно относящиеся к обучению;
- понимание видоизменений — качество, важное для сравнительного анализа;
- понимание разнообразия изучаемых стилей и многие другие<sup>37</sup>.

Анализ литературы позволяет выделить те ключевые проблемы, решение которых образует область совместного плодотворного существования глобализации и образования:

- стратегии интернационализации;
- транснациональное образование;
- обеспечение международного качества;
- региональное и межрегиональное сотрудничество;
- информационная и коммуникационная технологии и виртуальные университеты;
- равенство и доступность образования.

---

<sup>37</sup> Вербичкая Л.А. Глобализация и интернационализация в образовании и важность изучения иностранных языков [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/mrs2001-02/28\\_231](http://www.gramota.ru/biblio/magazines/mrs/mrs2001-02/28_231)

С нашей точки зрения, глобализация предъявляет более высокие требования к образовательным системам всего мира, поскольку любые дестабилизационные факторы в условиях мира открытого, взаимопроникающего приумножат социально-экономические последствия во много раз. Степень социальной ответственности в условиях глобализации возрастает глобально, так как в противном случае регулятором отношений становятся только рыночные механизмы, ведущие к экономическому доминированию в образовании. К основным проблемам российского образования можно отнести: новые потребности общества и вызовы демографии, противоречие между фундаментальным образованием и ситуативными потребностями рынка.

В работах отечественных ученых выделяются следующие характерные черты сегодняшнего процесса образования:

- прикладной процесс производства знаний;
- появление трансдисциплинарных знаний;
- сложные и нелинейные социально-технические взаимосвязи участников при создании знаний;
- возрастание социальной ответственности и отчетности за производимое знание, что является следствием растущего участия социальных групп в решении глобальных проблем;
- расширение базы систем контроля качества.

Следующим измерением, в котором развивается современная система образования, является *информационная революция*. Правильнее было бы, наверное, сказать о *ее определяющем влиянии* на систему образования, на процессы глобализации, но оценить ее значение и масштаб удастся лишь в контексте процессов глобализации. Например, процесс превращения образовательных учреждений в учреждения, работающие на основе комплексных информационных сетей (что и предполагает глобализация образования), включает в себя, помимо внедрения новых технологий, неизбежные изменения в ментальности. Процесс информатизации привел к тому, что человеческий ресурс стал новым параметром конкурентоспособности предприятий. Усиление конкуренции в условиях нарастающей глобализации вынуждает деловые круги все более активно вмешиваться в процесс образования и предъявлять системе образования свои требования. В частности, главной задачей образования, по мнению представителей деловых кругов,

должно стать обеспечение непрерывной подготовки «человеческого ресурса» к рентабельному использованию в постоянно меняющихся условиях.

На рубеже веков о контурах новой цивилизации высказываются многие из ведущих исследователей социальной перспективы: Э.Тоффлер, Дж.Гэлбрайт, И.Валлерстайн, М.Кастельс, С.Хантингтон, Дж.Несбит, З.Бжезинский, А.Турен, Э.Люттвак, Л.Туроу, А.Этциони, П.Друкер, Ф.Фукуяма, Э.Гидденс, Г.Киссинджер, П.Бьюкенен и другие. Среди дискуссионных проблем такие ключевые феномены, как глобализация, социальный постмодерн, новый мировой порядок, хозяйственная трансформация мира, интенсивное развитие информационной экономики (или, как ее стали определять, *knowledge-based economy*).

Процесс информатизации общества начался в 70-х гг. прошлого столетия и кардинально изменил его жизнедеятельность. Сегодня можно говорить о становлении принципиально новой среды обитания — автоматизированной инфосферы<sup>38</sup>. Доминирующей тенденцией дальнейшего развития современной цивилизации является переход от индустриального к информационному обществу, в котором объектами и результатами труда подавляющей части занятого населения станут информационные ресурсы и научные знания. В системе образования эти процессы подтвердились принятием Концепции информатизации образования<sup>39</sup>, в которой подчеркивалось, что информатизация образования — это «процесс подготовки человека к полноценной жизни в условиях информационного общества».

Продуктом информационной революции стало так называемое «общество знаний». Первоначальное накопление капитала в вещественной и денежной форме уступает место накоплению и освоению информации, кредитованию и авансированию творческой деятельности. Новые средства обработки, пересылки информации, распределенные информационные сети сделали рутинными многие процедуры, которые были в принципе невозможными еще

---

<sup>38</sup> Колин К. Информационная глобализация общества и гуманитарная революция // Вестник высшей школы. 2002. № 8. С. 3—9.

<sup>39</sup> Концепция информатизации образования // Информатика и образование. 1990. № 1.

20—30 лет назад. По мнению П.Друкера, знания, относительно обособляясь от своего носителя-человека, стали быстро превращаться в один из самостоятельных факторов производства, дополняя капитал и рабочую силу<sup>40</sup>. Может быть, пока еще преждевременно называть наше общество «обществом знания», однако новые тенденции в общественном развитии, изменения в обычной жизни подтверждают указанные тенденции.

Общая тенденция такова, что современный этап развития мировой экономики определяется знаниями в форме идей и технологий. Это формирует новые образовательные парадигмы и стандарты качества, адекватные требованиям современной эпохи. Темпы инноваций за последнее время ускорились: сократились циклы разработки продуктов, во всем мире растет доля услуг в экономике, одновременно с падением цен на аппаратное обеспечение продолжают увеличиваться мощность и быстродействие компьютеров, а прогресс телекоммуникаций и спутниковых технологий, позволяющий передавать данные с высокой скоростью и при очень малых затратах, практически свел на нет физическое расстояние как коммуникационный барьер и как фактор экономической конкурентоспособности. Технологии связи проникают повсюду, о чем свидетельствует распространение Интернета и мобильной телефонии. Таким образом, сегодня только те, кто владеет информацией и технологиями ее использования и переработки, могут резко улучшить свои экономические показатели.

По оценке Всемирного банка (2003 г.) способность общества формировать, распространять и применять знания имеет решающее значение для устойчивого экономического роста и повышения жизненного уровня населения. За последние годы образ современного специалиста очень изменился. Он уже не представляет собой просто «грудку мышц». Сегодня требуется высококлассный профессионал и часто достаточно узкого профиля, знания которого доведены до умения преобразовывать в источник прибыли информационные и технические ресурсы<sup>41</sup>. Изменяется не

---

<sup>40</sup> Друкер П. Энциклопедия менеджмента. М., 2004; Друкер П. Эффективное управление. М., 2004.

<sup>41</sup> Салми Дж. Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stra.teg.ru/lenta/innovation/408>

только содержание обучения, но, в первую очередь, появляются новые формы обучения, инновационные методы обучения и управления. Так называемое «образование через всю жизнь» становится не декларацией, а нормой жизни. Обновление информации происходит столь стремительно, что некоторые зарубежные вузы вынуждены вводить «срок годности» на свои дипломы. В данных материалах была высказана критика российского образования с той точки зрения, что отсутствует массовый доступ к высшему образованию, очевидны проблемы низкого качества образования в целом, несоответствие его современным потребностям и существенен недостаток гибкости в структурах и методах управления. «У России, — считает представитель Всемирного банка, — сегодня существует реальная возможность перестроить свою экономику, уйти от политики использования только собственных природных ресурсов, активнее заняться развитием высоких технологий, сферы обслуживания, включиться в международную конкуренцию на мировых рынках. Для всего этого необходимы соответствующие человеческие ресурсы»<sup>42</sup>.

Если в конце прошлого века речь шла только об экономике, основанной на знаниях, то сегодня объективной реальностью становится общество, основанное на знаниях<sup>43</sup>. *Под обществом, основанным на знаниях (Knowledge society), подразумевается общество, которое создает свою экономическую базу за счет производства и продажи нематериальных товаров и услуг.* В социальной среде такого рода первостепенную важность приобретает наличие новейшей информации, знаний и навыков. В эту область входят цифровые и биотехнологии, пассажирские и грузовые перевозки, транспорт, информационные технологии и телекоммуникация, оказание финансовых и частных услуг. Это не означает, что основное производство утратит свою важность в качестве основы развития общества традиционного характера. Однако современное производство уже в большей степени зависимо от

---

<sup>42</sup> Чистякова Е. В России может быть сформировано общество, основанное на знаниях. Только когда? [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stra.teg.ru/lenta/innovation/408>

<sup>43</sup> Porat M.U. Definition and Measurement // The Information Economy. U.S. Govt. Printing Office, 1977; Daniel B. The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. N.Y., 1973.

наличия высококлассных специалистов в области цифрового проектирования, информационных технологий и коммуникаций, компьютеризированных и оснащенных роботами систем контроля, нежели от физического и ручного труда. Все эти новые технологии быстро развиваются и требуют наличия комплексных знаний, навыков и компетенций, которые необходимо постоянно обновлять.

Анализ литературы по данной проблеме позволил выделить основные признаки общества, основанного на знаниях. Все типы общества, которые эволюционно приходили на смену друг другу в течение истории человечества, характеризовались созданием и использованием новых знаний для обеспечения собственного развития. Но начиная с 80—90-х гг. прошлого столетия происходят новые качественные изменения в этом процессе. Человечество овладело средствами преобразования информации в цифровую форму, создало гигантские хранилища для ее хранения (базы данных и базы знаний), освоило передачу ее на расстояния с помощью информационно-коммуникативных технологий (ИКТ) и глобальной компьютерной сети Интернет, что привело к принципиально новому взаимодействию между людьми. Постепенно, начиная со второй половины 90-х гг. прошлого века, информация начала играть роль товара, который можно купить и продать. Но вместе с тем она еще не стала достаточным знанием для гармонического развития общества, а только, подобно «сырью», обрабатывалась перед использованием. Общество такого типа получило название информационного, главным измерением которого стало технологическое. Оно характеризовалось массовой выработкой информации и знаний типа «как действовать» в пределах так называемой «экономики знаний». Главная цель этой экономики состояла в использовании новейших знаний и ИКТ для создания новых технологических инноваций, конвертирования их в новые товары и услуги и в целом повышения их добавочной стоимости на всей экономической цепочке — «от идей до товара или услуги».

Как считает директор Всемирного банка по России Д.Швайцер, правительства, которые дают своим гражданам возможность процветать благодаря росту квалификации, будут щедро вознаграждены выгодами, приносимыми основанной на знаниях глобальной экономикой: «Головокружительная скорость развития

глобальной экономики показывает, что правительства должны постоянно способствовать обновлению образовательных систем, чтобы они оставались актуальными для детей и молодых людей, которым, в конечном счете, предстоит работать на рынке, определяемом уровнем развития технологии и вознаграждающим их за способность к самостоятельному мышлению и открытость к восприятию новых идей...»<sup>44</sup>.

По мнению аналитиков Всемирного банка, информационная революция не затронула систему образования, внося только поверхностные изменения в образовательный процесс. Вместе с тем в последние 10—15 лет в мире все настойчивее дают о себе знать проблемы, которые не удастся разрешить в рамках реформ, т.е. в рамках традиционных методических подходов, и все чаще говорят о всемирном кризисе образования. Сложившиеся образовательные системы не выполняют своей функции — формировать созидательную силу, созидательные силы общества. В 1968 г. американский ученый и деятель просвещения Ф.Г.Кумбс, пожалуй, впервые дал анализ нерешенных проблем образования: «В зависимости от условий, сложившихся в различных странах, кризис проявляется в разной форме, сильнее или слабее. Но его внутренние пружины в одинаковой мере проступают во всех странах — развитых и развивающихся, богатых и бедных, издавна славящихся своими учебными заведениями или с великим трудом создающих их сейчас...»<sup>45</sup>. Почти через 20 лет в новой книге «Взгляд из 80-х годов» он же делает вывод об обострении кризиса образования и о том, что общая ситуация в сфере образования стала еще тревожнее.

Общество знаний начало обеспечивать высокое экономическое развитие отдельных стран и транснациональных компаний, но не гарантировало качество и безопасность жизни своих членов. Развитые страны мира и крупные транснациональные компании взяли на вооружение более мощные производительные силы, которыми стали информация и знания типа «как действовать» с целью

---

<sup>44</sup> Петровский В.Ф. Возможно ли общество знаний в России? // По материалам выступления на форуме «Интеллектуальная Россия» в Дубне. 18 февраля 2005 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.novopol.ru/material1873.html>

<sup>45</sup> Там же.

своего дальнейшего обогащения. Так, по данным Всемирного банка, в 1973 г. разрыв в доходах между самыми богатыми и самыми бедными странами определялся соотношением 44:1, а уже в начале XXI в. этот показатель увеличился до 72:1<sup>46</sup>.

По мнению В.Е.Шукшунова, стратегической перспективой тенденций современного общественного развития является то, что в ближайшее время определенная группа стран ощутимо усилит свою роль в мировых процессах за счет приоритетного производства и использования новейших знаний, повысив тем самым качество и безопасность жизни своих граждан. Остальные же страны, не овладевшие этими знаниями и инструментами, станут более зависимыми от первой группы и будут рассчитываться с ней за блага цивилизации дешевой рабочей силой, природными ресурсами, экологическими квотами и другими составляющими своей национальной безопасности<sup>47</sup>.

Исходя из концепции общества знаний ученые отмечают, что знания типа «как действовать» замещаются знаниями типа «как сосуществовать», которые стали гармонизировать внутренние и внешние противоречия общества. Таким образом, общество, основанное на знаниях, позволяет человеку перейти к массовому производству новых знаний с использованием мощных инструментов, которыми являются информационные компьютерные технологии. Общество такого типа характеризуется *новыми измерениями*: кроме технологического, появились социальное, этническое и политическое. Неотъемлемыми его компонентами стали: новые междисциплинарные знания, генерирующие научными и социальными институтами, подготовка высококачественного человеческого капитала, которую осуществляет образование, создание дополнительных богатств экономикой знаний и формирование на этой основе интегрального вектора развития общества, сориентированного на повышение качества и безопасности жизни всех его членов.

---

<sup>46</sup> Згуровский М. Путь к обществу, основанному на знаниях [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.zn.ua/3000/3300/52340>

<sup>47</sup> Шукшунов В.Е. Состояние, перспективы развития и повышения эффективности инновационной деятельности высшей школы России // Инновации. 2005. № 6. С. 11—18.



В докладе министра образования и науки Российской Федерации А.Фурсенко от 6 декабря 2004 г. говорится, что образование сегодня является фактором геополитики, а также «ключевым фактором, обеспечивающим конкурентоспособность страны и нации на среднюю и долгосрочную перспективы». И далее: «Никакое самое замечательное базовое образование не обеспечивает человеку успех на протяжении более 5—7 лет. Человек должен всё время учиться... И, наконец, изменяются подходы к содержанию и технологиям образования. Речь идет о гораздо более глубоких вещах, чем просто внедрение информационных технологий. Кроме того, образование — это еще и огромный бизнес. В мире этот бизнес составляет примерно 50 миллиардов долларов. И это только начало. Бизнес этот глобален. И те страны, которые сумеют проявить себя как наиболее конкурентоспособные, привлечь наибольшее количество запросов на эту услугу, будут экономически наиболее успешными. Это самый интеллектуалоемкий бизнес. Это бизнес, которым в высшей степени достойно заниматься. Это не продажа природных ресурсов, это предоставление интеллектуалоемких, высокооплачиваемых услуг»<sup>48</sup>.

В аналитической статье интернет-версии газеты «Коммерсант» от 25 января 2007 г. «Национальные проекты: от стабилизации к развитию» указывается: «Из международного, да и отечественного опыта следует: только вложения в человека способны помочь уйти от экономики ресурсной и индустриальной к экономике знаний, к экономике “ежедневной технологической революции”, которая создается личными усилиями активных, здоровых, образованных граждан. А развитие потенциала личности напрямую зависит от доступности и качества образования, здравоохранения, информации, коммуникаций и т.д.»<sup>49</sup>.

Итак, сегодня уже можно говорить о новом социальном окружении, в котором, наряду с материей и энергией, важными производительными факторами стали информация и научное знание.

---

<sup>48</sup> Доклад Министра образования и науки Российской Федерации Андрея Фурсенко на совместном заседании Совета Российского Союза ректоров, Российского общественного совета по развитию образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/ruk/ministr/dok/767>

<sup>49</sup> Медведев Д. Национальные проекты: от стабилизации — к развитию [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/press/smi/3404/>

Формируется вектор общественного развития, направленный на достижение высокого уровня качества и безопасности жизни людей как в национальных, так и в глобальном масштабах<sup>50</sup>.

Информатизация общества обозначила новый вектор развития и организации в том числе и системы образования, а именно, феномен сетевизма, который распространяется сегодня не только на распространение информации, но и на социальные процессы. Изучение феномена информационного общества актуализирует такие категории, как «сеть», «сетевая организация», «сетевая структура».

Сегодня мировое сообщество в целом и Россия в частности переживают «бесшумные», но весьма радикальные изменения общественного устройства. Суть этих изменений состоит в пусть неравномерном, из-за особенностей жизненных укладов разных народов, но вместе с тем совершенно неуклонном установлении прямых и равноправных связей всех со всеми. Интернет-технологии, сделавшие возможность создания таких связей общедоступными и свободными от пространственно-временных ограничений, становятся вещественной основой нового, « сетевого » общественного уклада.

Анализ литературы позволяет выделить несколько характерных признаков общества знаний, или информационного общества:

— в интеллектуальном смысле эпоха информационного общества будет более беспощадной, чем все предыдущие;

— в информационном обществе доминируют властные иерархии;

— именно репутация, или капитал доверия, является самым ценным активом сети. С ее помощью сети привлекают к себе внимание, а внимание в сети — гораздо более дефицитный ресурс, чем деньги. Деньги — результат внимания, а не наоборот. Внимание — единственная твердая валюта виртуального мира;

— главная ценность информационного общества состоит не в информации как таковой, а в ее сортировке и манипулировании ею. Наиболее влиятельным нетократам нет нужды беспокоиться по поводу авторских прав и патентов. Нет необходимости тратить время и вкладывать значительные усилия для создания систем шифрования и сетевой защиты. Способности создавать связи и охватывать единым взором большие объемы информации не могут быть скопированы или украдены. В этом и состоит суть общества

---

<sup>50</sup> Згуровский М. Путь к обществу, основанному на знаниях.

знаний. Единственная угроза для обладателя таких способностей — появление кого-то с большим талантом в этих областях.

Следует отметить, что, с одной стороны, общество породило новый феномен — феномен сетевой организации, являющийся следующим этапом развития системной организации, а с другой стороны, информационное общество способствует возникновению новых методов самоисследования. Сетевые феномены встречаются в эволюционной философии А.Бергсона, Т.Шардена, В.И.Вернадского<sup>51</sup>. В частности, В.И.Вернадский пишет: «Под влиянием научной мысли и человеческого труда биосфера переходит в новое состояние — в ноосферу. <...> Ход научной мысли, например, в создании машин, как давно замечено, совершенно аналогичен ходу размножения организмов»<sup>52</sup>.

Между тем, термин «сеть» до сих пор трактуется по-разному. Однако все определения сети схожи в одном: *сеть не является жёстко организованной структурой*. Она объединяется неким общим видением, общими ценностями, связывающими воедино планы и действия различных членов сети.

Концепция сети как органической неиерархической структуры заключается, во-первых, в координации усилий участников по регулярному сбору и распространению информации и, во-вторых, в совместном пользовании ресурсами, в первую очередь информационными. Очевидно, что при всех различиях в уровне развития, все участники сети должны воспринимать друг друга в качестве равных партнёров. И наличие в сети координационного центра всегда означает именно «координацию», а не диктат. *Сеть — развивающееся множество различных элементов, разными способами связанных между собой*.

Для системы образования имеет значение тот факт, что распространение сетевых организаций и усиление их влияния — магистральная тенденция наших дней. Основной кирпичик традиционных взаимодействий — формальный институт, у сетевой

---

<sup>51</sup> Евлампиев И.И. Новая метафизика человека: А.Бергсон, С.Франк, М.Хайдеггер [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://anthropology.rchgi.spb.ru/bergson/bergson\\_i2.htm](http://anthropology.rchgi.spb.ru/bergson/bergson_i2.htm); Еремеев В.Е. Антропосфера как макроантропос [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://eremeev.by.ru/tri/articles/macroanthropos.htm>

<sup>52</sup> Вернадский В.И. Размышления натуралиста. Кн. 2. Научная мысль как планетное явление. М., 1977. С. 19.

организации — деятельная личность. Прежние институты базируются на формальной иерархии, штатном расписании, устойчивых ролевых функциях, стереотипизации процедур. Сетевая же организация основывается на концептуальном единстве, нефиксированном лидерстве, автономии частей, аутсорсинге, максимальном, персональном разделении рисков, ярко выраженной креативности. В основе — полифония, подчас какофония индивидуальных проектов и групповых коалиций. Их суть и ценность заключена в синергии миссии и личности. При этом подобная организация не столько озабочена формальной постановкой задач, сколько концептуальным лидерством (Д.Вуд, Л.Клеменс, Д.Рон, Д.Файл, Д.Фогг).

Наличие прямых равноправных связей всех со всеми, являющееся определяющим качеством сетевого общества, дает всем участвующим в них лицам такой прирост дееспособности, от которого невозможно отказаться. Причина этого заключается в том, что основанная на упомянутых выше связях сетевая организация взаимодействия, которую для краткости можно назвать сетевым обществом, или Сетью, порождает следующие обстоятельства:

1. Резко снижается потребность в построенных на чиновничьей управленческих конструкциях.

2. Социальный статус участвующих в каком-либо деле перестает быть довлеющим обстоятельством, определяющим их поведение.

3. Совершенно очевидно, что сетевая организация взаимодействия резко повышает скорость решения практически любых вопросов.

4. Сеть — это общество суверенных личностей, а не общество граждан. Более того, в Сети для любого действия всегда найдется ранее неизвестная форма его осуществления. Поэтому человеческая деятельность становится неподвластной государству, ведь невозможно контролировать неведомое. Эти обстоятельства определяют задающую направленность трансформации государства в состояние, отвечающее требованиям сетевого общества<sup>53</sup>.

---

<sup>53</sup> Постмодернизм [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.infolib.info/philos/postmod/syuzhet.html>

Информационная революция, дав XXI веку более быстрые темпы научно-технического прогресса, формирует новую структуру как вертикальных, так и горизонтальных коммуникаций. В работах Ю.Хабермас, А.Маслоу, К.Поппера и Т.Парсонса речь идет о значении сетевой культуры в решении проблем коммуникации<sup>54</sup>.

Коммуникативная философия ставит вопрос таким образом, что из технической плоскости сетевизм как феномен переходит в плоскость коммуникации. Сети, таким образом, рассматриваются как основа коммуникации и первооснова деятельности. В частности Ю.Хабермас пишет, что сети есть реальное воплощение коммуникативных решений открытого типа. Как показывают работы Л.Барабаша, сетевые структуры окружают нас повсюду, и во многих феноменах мы можем увидеть Сеть<sup>55</sup>. Можно принять как итоговое обобщение замечание А.Печчеи: «Времена, в которые мы живем, полны угроз и опасностей. Но мы настолько занялись собственными делами, что, в конце концов, *утратили представление о сложности окружающего нас мира...* В истории трудно найти другой период, когда люди смотрели бы в будущее с такой неподдельной тревогой. В самом деле, это похоже на возврат к Средним векам, когда разум человека был объят страхом перед наступлением нового тысячелетия...»<sup>56</sup>.

Таким образом, мы обозначили основные направляющие развития современного образования — это информационная революция и становление общества, основанного на знаниях, тенденции глобализации, феноменология сетевизма.

---

<sup>54</sup> Хабермас Ю. Техника и наука как «идеология». М., 2007; Хабермас Ю. Философский дискурс о модерне. М., 2003; Хабермас Ю. Моральное сознание и коммуникативное действие. СПб., 2006; Маслоу А. Маслоу о менеджменте. СПб., 2003; Маслоу А. Мотивация и личность. СПб., 2001; Поппер К. Логика научного исследования. М., 2004. Поппер К. Открытое общество и его враги. Киев, 2005.

<sup>55</sup> Barabasi A.-L. Linked: The New Science of Networks. Cambridge, 2002.

<sup>56</sup> Печчеи А. Вызов 70-х годов современному миру // Римский клуб. История создания, избранные доклады и выступления, официальные материалы. М., 1997. С. 319.

## ***Глава 2. Аксиологические основы компетентностного подхода в педагогическом образовании***

Сегодня в обществе и соответственно в образовании преобладает в основном прагматический подход, определяющий значимость знания только его практическими, материальными, количественными показателями. Однако в настоящее время стала реально обозначаться ценностная ориентация общества на качественные показатели жизни. В начале 90-х гг. прошлого века П.Г.Щедровицкий писал, что граждане России переживают революцию образа жизни, в результате чего изменяется идеология и ценностные ориентиры<sup>1</sup>. За прошедшие пятнадцать лет произошли серьезные изменения общественного сознания не только в России, но и в мире. Эти процессы носят объективный характер и связаны с теми тенденциями, которые были нами уже обозначены ранее.

В данной главе рассмотрим основные положения современной философии ценностей как наиболее значимой в контексте нашего исследования. По мнению ученых, «в последние десятилетия XX века мир переживает переломный период. Идет смена крупных исторических эпох»<sup>2</sup>. В частности, Н.С.Розов, давая оценку происходящих социальных изменений, пишет о том, что для наступающей новой исторической эпохи характерна смена «ведущей формы мировоззрения», то есть «в наступающей новой исторической эпохе ведущей формой мировоззрения станет уже не религиозное, не идеологическое, а ценностное сознание... Именно ценностному сознанию суждено стать ведущей формой мировоззрения в новом веке, открывающем новое тысячелетие и новую историческую эпоху»<sup>3</sup>. Описывая причины современного приоритета ценностного сознания, Н.С.Розов замечает, что грядущие кризисы, как то: экологический, демографический, продовольственный, международный, образовательный и др., «не могут быть преодолены без

---

<sup>1</sup> Щедровицкий П.Г. Очерки по философии образования (статьи и лекции). М., 1993.

<sup>2</sup> Toffler A. The Third Wave. N.Y., 1981. Тоффлер А. Будущее труда // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986; Степин В.С. Перспективы цивилизации: от культа силы к диалогу и согласию // Этическая мысль. Ежегодник. М., 1992.

<sup>3</sup> Розов Н.С. Структура цивилизации и тенденции мирового развития. Новосибирск, 1992. С. 66—74.

существенной ценностной переориентировки общественного сознания. Если мы не хотим, чтобы ценой этой переориентировки была очередная экологическая или социальная катастрофа с массовыми жертвами, то уже сейчас должны вплотную приступить к рациональному освоению, критике и корректировке ценностей. Таким образом, необходимость разрешения глобальных проблем подталкивает к тому, что рациональное освоение сферы мировоззрения и ценностей должно начаться как можно скорее.

Если это так, то социальная функция, выполняемая философией и моралью, претерпевает существенную метаморфозу. Привычная реакция на “порчу нравов” и “забвение вечных истин”, стремление установить истинные мировоззрение и *нормативность “раз и навсегда”* потеряют свое значение (хотя, вероятно, не исчезнут). Вместо этого появится *систематическая рефлексия над образом жизни, социально значимыми решениями организации, социального института, общества, мирового сообщества, причем в контексте современных и ожидаемых, глобальных и локальных проблем*. Эта социальная функция должна быть поставлена, в какой-то мере институционализована, подобно *информационной, правовой, управленческой функциям*<sup>4</sup>.

Рубеж 60—70 гг. XX в. стал эпицентром социо-культурной революции, которая обозначила границу взлета и падения протестантской версии мира. Именно в этот период начинают разгораться дискуссии о горизонтах цивилизации, о необходимости внесения корректив в стратегию ее развития, о стоящих перед человечеством глобальных проблемах, о конфигурации социального космоса и типологии грядущего мироустройства. Происходит *«вступление в фазу новой метаморфозы всей человеческой истории»* (З.Бжезинский), наступает время *«великого перелома»* (Р.Диес-Хохлайтнер) или даже *«мировой революции»* (И.Валлерстайн). Всемирный доклад ЮНЕСКО по образованию 1998 г. отмечает возникновение так называемого *«общества глобальной компетентности»*<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Розов Н.С. Ценности в проблемном мире: Философские основания и социальные приложения конструктивной аксиологии. Новосибирск, 1988.

<sup>5</sup> Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. Барселона, 1998.

Сегодня можно уже говорить об изменении цели образования. Так, по мнению С.И.Гессена, она состоит в овладении человеком системой культурных ценностей. Решение возникающих в связи с данной целью педагогических задач связано с личностью педагога, учителя. «Никакая педагогическая подготовка, как ни важна она для осознания и правильной постановки педагогической работы, не может поэтому заменить недостатков чисто научной, художественной и хозяйственной подготовки преподавателя научных, художественных и хозяйственных предметов. Приобщить другого к науке, искусству, хозяйству и религии может только тот, кто сам приобщился к ним и живет полной жизнью на этих путях культурного творчества»<sup>6</sup>.

В общем виде всё многообразие предметов человеческой деятельности, общественных отношений и включенных в их круг природных явлений может выступать в качестве «предметных ценностей» или объектов ценностного отношения, то есть оцениваться с точки зрения добра или зла, истины или неистины, красоты или безобразия, допустимого или запретного, справедливого или несправедливого и т.д.; подобные оценки иногда могут быть шкалированными (отмечающими различные уровни соответствующего качества). Способы и критерии, на основании которых производятся сами процедуры оценивания соответствующих явлений, закрепляются в общественном сознании и культуре как «субъектные ценности» (установки и оценки, императивы и запреты, цели и проекты, выраженные в форме нормативных представлений), выступая ориентирами деятельности человека. «Предметные» и «субъектные» ценности являются, таким образом, как бы двумя полюсами ценностного отношения человека к миру.

По И.Канту, ценность как противопоставление сферы нравственности (свободы) сфере природы (необходимости) сама по себе не имеет бытия, у нее есть только значимость: она суть требования, обращенная к воле, цели, поставленной перед ней. «Поступай так, чтобы максима твоей воли могла в то же время иметь силу принципа всеобщего законодательства»<sup>7</sup>.

---

<sup>6</sup> Гессен С.И. Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995. С. 373.

<sup>7</sup> Кант И. Соч.: В 6 т. М., 1965. Т. 4 (1). С. 347.



Для более полного представления о современной философии ценностей интересны суждения М.Шелера о взаимосвязях и предпочтениях ценностей. М.Шелер рассматривает в противовес формальной этике Канта не только зависимость человеческой воли от внешних по отношению к ней благ и целей, так как с изменением этих благ меняется смысл понятий доброго и злого, но и различие целей, так как не содержание воли определяется внешними ей целями, а наоборот, цели различаются по тому, какими ценностями направляется воля: ценности, явленные в благах, по мнению М.Шелера, не следует отождествлять с эмпирической природой самих «благ».

Шелер считает, что всякая «необходимость долженствования» сводится к «усмотрению априорных связей между ценностями», но само оно не сводится к необходимости долженствования. «Долгом» может быть только то, что является благом, или то, что по необходимости должно быть, поскольку оно является благом (в идеальном смысле)<sup>8</sup>.

Возможно, в век мощных технологий и практических предпочтений именно идеи М.Шелера станут концептуально значимыми. В качестве главной жизненной ценности он выделяет любовь. Он пишет, что *любовь* не состоит в поиске достоинств и недостатков и не желает изменения своего предмета, она не сводится ни к должному, ни к чувствуемому. Причем постижение «царства ценностей» возможно лишь «любящим духом»: высшее бытие ценностей дается в акте предпочтения или симпатии. Любовь способствует сущностному видению предмета, она открывает зрение для созерцания высших ценностей, в то время как ненависть закрывает. Для выражения ее специфики лучше всего годится выражение: *«стань таким, какой ты есть»*. Любовь — это движение, в котором предмет, как носитель ценности, достигает своего высшего состояния, она создает ценности, в то время как ненависть уничтожает их<sup>9</sup>.

По Шелеру, *«всему царству ценностей присущ особый порядок, который состоит в том, что ценности в отношениях друг*

---

<sup>8</sup> Scheler M. Die Wissenformen und die Gesellschaft. Leipzig, 1926. S. 109.

<sup>9</sup> Шелер М. Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избранные произведения. М., 1994. С. 304—318.

к другу образуют некую “иерархию”, в силу которой одна ценность оказывается “более высокой” или “более низкой”, чем другая. Эта иерархия, как и разделение на “позитивные” и “негативные” ценности, вытекает из самой сущности ценностей и не относится только к “известным нам ценностям”<sup>10</sup>. И далее: «То, что некая ценность является “более высокой”, чем другая, постигается в особом акте познания ценностей, который называется “предпочтением”... Но, с другой стороны, нельзя сказать, что “высота” ценности “означает” только то, что она — ценность, которую “предпочитают”. Ибо если и высота ценности дана “в” предпочтении, то эта высота, тем не менее, есть обоснованное сущностью самой ценности отношение. Поэтому сама “иерархия ценностей” есть нечто абсолютно неизменное, в то время как “правила предпочтения”, возникающие в истории, принципиально вариабельны...»<sup>11</sup>. Сущность всякого познания ценностей составляет, по Шелеру, именно акт предпочтения, в интуитивной очевидности которого устанавливаются «ранги» ценностей: ценности тем выше, чем они долговечнее, чем менее причастны «экстенсивности», т.е. «делимости», и, наконец, чем глубже удовлетворение, которое они дают<sup>12</sup>.

Интересны идеи М.Вебера и Т.Парсонса о том, что ценность является нормой, способом бытия которой является значимость для субъекта. В структурно-функциональном анализе Т.Парсонса понятие ценности приобретает обобщённый методологический смысл как средство выявления и описания социальных отношений и институтов: социальная система любого масштаба предполагает наличие некоторых разделяемых всеми его членами ценностей.

В данных теориях особенно важным является утверждение о том, что проблема ценностей в особенно острой форме возникает в обществе, в котором обесценивается культурная традиция, и идеологические установки которого дискредитируются.

М.Вебер различает две проблемы: проблему свободы от ценностных суждений в строгом смысле и проблему соотношений

---

<sup>10</sup> Там же. С. 299—301.

<sup>11</sup> Там же. С. 299—301, 304—318.

<sup>12</sup> Философский словарь: разъяснение философских категорий, понятий, терминов. Киев, 2006.

познания и ценности. «Вебер выдвигает понятие “познавательного интереса”, который определяет выбор и способ изучения эмпирического объекта в каждом конкретном случае, и понятие “ценностной идеи”, которая определяется специфическим способом видения мира в данном культурном контексте»<sup>13</sup>.

Анализируя основные социологические понятия, вводимые М.Вебером, значимым становится понятие социального действия, которое по предполагаемому действующим лицом или действующими лицами смыслу соотносится с действием *других* людей и ориентируется на него<sup>14</sup>.

Б.Шледер считает также, что ценности являются «эмплицидной или эксплицидной концепцией желаемого», которая характеризует индивида или группу и определяет выбор типов, средств и целей поведения<sup>15</sup>. Благодаря ценностям человек осуществляет ориентацию в действительности, которая имеет множественный характер, проявляющийся в многообразии способов взаимодействия его с миром, другими людьми, самим собой.

Ценности, с точки зрения Э.Фромма, могут быть осознанными и бессознательными. К первым он относит религиозные и гуманистические (индивидуальность, любовь, сострадание, надежда). Ко вторым — ценности, порожденные социальной системой индустриального общества (собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения)<sup>16</sup>.

По А.Швейцеру, который обобщил труднейшие проблемы классических этических систем, знать и быть — одно и то же, то есть человек, дающий ценностную оценку события в своей жизни должен опираться на проповедуемые им предпочтения. Для него не стоит вопрос: должен ли Кант жить по Канту? Если философ-моралист не следует собственному учению, то это учение ложно.

---

<sup>13</sup> Вебер, Макс [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://ru.wikipedia.org/wiki/Вебер\\_Макс](http://ru.wikipedia.org/wiki/Вебер_Макс)

<sup>14</sup> Вебер М. Основные социологические понятия // Западно-европейская социология XIX — начала XX веков. М., 1996. С. 455—491.

<sup>15</sup> Шледер Б. Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология. 1994. № 2 (4). С. 47.

<sup>16</sup> Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990; Фромм Э. Психоанализ и этика. М., 1993; Фромм Э. Предисловие к антологии «Природа человека» // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М., 1991.

Логично завершается философия Швейцера тем, что идеальные нормы (нравственности) оторваны от практической деятельности, и чтобы остаться верным предписаниям морали, в идеале нужно стать отшельником. Отвечая на вопрос: «Каковы пределы жизненного компромисса: как остаться моральным, не превращаясь в отшельника-святого, и как сохранить социальную активность, не впадая в цинизм?» — А.Швейцер пишет, что любое отступление от принципа благоговения перед жизнью, от нравственно-этических идеалов есть моральное зло<sup>17</sup>.

Глубоко гуманистичны ценностные основания учения А.Швейцера: «нет никакого идеального понятия (Inbegriff) бытия, а *есть живое бытие в его разнообразнейших проявлениях*». Далее он пишет: «священна жизнь, как таковая; этика есть безграничная ответственность за все, что живет; благоговение перед жизнью наполняет меня таким беспокойством, которого мир не знает; этика благоговения перед жизнью ставит большую ставку на повышение чувства ответственности человека»<sup>18</sup>. Он подчеркивает, что совершенствование как главная индивидуальная ценность возможно лишь в порядке самоотдачи, правда, ради некоего расплывчатого «будущего человечества» (Zukunft der Menschheit)<sup>19</sup>.

Методологию ценностного подхода углубляет Э.Фромм, давая оценку проблемам бытия человека в современном мире. Он отмечает, что «бессознательные ценности, служащие непосредственными мотивами человеческого поведения — это ценности, порожденные социальной системой индустриального общества: собственность, потребление, общественное положение, развлечения, сильные ощущения»<sup>20</sup>.

Созвучны мыслям Э.Фромма идеи А.Швейцера о возможности перехода от бессмысленного бытия к осмысленному, к поиску смысла жизни в соответствии со степенью его разумности с точки зрения смысла. «Мои желания и дела обретают смысл и ценность

---

<sup>17</sup> Schweitzer A. Aus meinem Leben und Denken. Hamburg, 1975. S. 131—132.

<sup>18</sup> Ibidem.

<sup>19</sup> Протоиерей Игорь Цветков. Религиозно-философские взгляды Альберта Швейцера [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kds.eparhia.ru/publishing/sobesednik/thirteen/cvetkov/2>

<sup>20</sup> Фромм Э. Иметь или быть? М., 1990. С. 102.

лишь в той мере, в какой цель моей деятельности согласуется со смыслом моей жизни и жизни других людей»<sup>21</sup>.

В философском словаре ценность определяется как «то, что чувства людей диктуют признать стоящим над всем и к чему можно стремиться, созерцать, относиться с уважением, признанием, почтением (П.Менцер). Ценность является не свойством какой-либо вещи, а сущностью и одновременно условием полноценного бытия объекта. Наличие множества человеческих потребностей и способов чувствования объясняет существование разнообразия оценок: то, что для одного имеет большую ценность, для другого — малую или вообще никакой»<sup>22</sup>. И далее: «У каждого человека есть собственная “пирамида” ценностей. “Пирамида” ценностей, основой которых является принадлежность к какому-нибудь народу (как, например, общность языка и мышления), имеет общую основную сущность, содержащую ценности, осуществление которых требуется от каждого и для каждого предполагается. Группа ценностей, объединенных в этой основной сущности, создает нравы, господствующую мораль. *Осуществление ценностей* состоит в том, чтобы следовать требованию, исходящему от ценности, и подчинять этому требованию повседневную жизнь; например, честность не только признавать как добродетель, но последовательно поступать в соответствии с этой нравственной ценностью. В ситуациях повседневной жизни человек обычно может выбирать между многими ценностями»<sup>23</sup>.

Давая оценку актуальных ценностных приоритетов современного мира, ученые подчеркивают, что принципиальные основы нового взгляда на окружающий мир как основы выживаемости человечества включают в себя следующие идеи:

1. Нельзя нарушать систему, от которой зависит существование человека.
2. Необходимо предотвратить нищету как явление, унижающее человеческое достоинство.

---

<sup>21</sup> Швейцер А. Культура и этика. М., 1973. С. 56.

<sup>22</sup> Ценность [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.t4w.ru/lit23.php?id=12>

<sup>23</sup> Там же.

3. Ведущей идеей будущего является идея сотрудничества с окружающим миром.

4. Человек будущего — человек, отвечающий за своё прошлое, настоящее и будущее существование.

5. Развитие человечества зависит от каждого живущего на планете<sup>24</sup>.

Особенности формирования гуманистического мышления рассмотрены Д.Хатгардом в рамках проекта «Глобальное мышление во имя мира»:

1. Целостное восприятие современного мира во всех его взаимосвязях.

2. Приоритет гуманистических ценностей при выборе решений, умение прослеживать последствия этих решений с точки зрения их влияния на человека.

3. Формирование чувства справедливости и нетерпимости к насилию.

4. Развитие открытости личности по отношению к новому.

5. Выявление реалистического отношения к возникающим проблемам во всей их сложности, противоречивости и многообразии.

6. Развитие гибкости мышления, умение видеть альтернативные пути решения, возможности преодоления сложившихся стереотипов.

7. Формирование практичности мышления, умение извлекать уроки из прошлого, рефлексивное осмысление собственного опыта в контексте общечеловеческих ценностей.

Аксиологический подход применительно к системе образования, несомненно, лучше рассмотреть при анализе категории ценности. Именно развитие ценностного подхода позволило обосновать его сущностные категории в системе образования и выявить полипарадигмальный феномен современной педагогики (работы Ш.А.Амонашвили, Ю.В.Громыко, И.А.Колесниковой, Б.Г.Корнетова, Н.С.Ладыжеца, А.Я.Найна, О.Г.Прикота, В.М.Розина, Е.А.Ямбурга и др.).

---

<sup>24</sup> Бергер П., Лукман Т. Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.

Остановимся далее на аксиологических основах компетентностного подхода в педагогическом образовании. Как уже было сказано, происходят изменения в целях и структуре содержания педагогического образования. *Основным направлением изменений становится актуализируемая феноменология ценностей*, которая в свою очередь является основой стратегии модернизации современного образования России<sup>25</sup>.

Итак, является ли компетентность ценностью современного образования, то есть становится ли она приоритетным выбором в условиях глобализации, информационной революции и в условиях развития общества знания, а также распространения методологии сетевизма?

По определению О.Г.Прикота, ценность есть «не что иное, как информационно-энергетический поток, существующий в автономно-пространственном континууме, имеющий направление и обладающий определенной динамикой. Причем указанные направления и динамика представляют собой путь к ценностно-парадигмальному самоопределению индивидуально-личностной сущности человека. И тогда жизненные цели — это некие значительные вехи на пути ценностного самоопределения человека. Задачи, естественно, промежуточные цели (или этапы по их достижению)»<sup>26</sup>.

Причем именно обращение к целям образования актуализировало применение термина «компетентность». В научно-практическое употребление термин вошел из американской лингвистики (генеративной грамматики) Н.Хомского. В теории Н.Хомского компетенцией обозначается когнитивная система правил, с помощью которых генерируются речевые действия<sup>27</sup>. Проведем небольшой ценностный анализ компетентностного подхода.

---

<sup>25</sup> Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.

<sup>26</sup> Прикот О.Г. Лекции по философии педагогики. СПб., 1998. С. 52.

<sup>27</sup> Chomsky N. Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M, 1969.

**Ценностный анализ  
компетентностного подхода**

Философия ценностей	Ведущие идеи компетентностного подхода	Базовые ценности компетентностного подхода
Т.Хатгард: глобальное мышление во имя мира	Общество глобальной компетентности <sup>28</sup>	Знания и опыт, необходимые на протяжении всей жизни, а также системы образования, необходимые для их приобретения <sup>29</sup>
И.Кант: ценность как выражение воли и принципа всеобщего законодательства	Образование как базовая ценность XXI в.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Образование играет важную роль в будущем материальном благополучии человека — его способности зарабатывать средства на рынке труда, жить дольше и более полноценной жизнью</li> <li>• Образование играет важную роль в сплоченности общества: чем выше уровень образования в обществе и шире охват, тем более вероятно, что определенные группы граждан будут сотрудничать между собой, невзирая на границы, которые их разделяют<sup>30</sup></li> </ul>
М.Шелер: приоритет ценности над волей, целью	Ценностные основания создания европейского образовательного пространства	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ценность учения</li> <li>• информация, руководство и консультирование</li> <li>• инвестиция времени и денег в обучение</li> <li>• соединение учащихся и учебных возможностей</li> <li>• базовые умения</li> <li>• инновационная педагогика</li> <li>• активная гражданская позиция, личностное развитие и безопасная</li> </ul>

<sup>28</sup> Всемирный доклад по образованию 1998 года.

<sup>29</sup> Качественное образование для всей молодежи: вызовы, тенденции и приоритеты: Международная конференция по образованию. Женева, 2004.

<sup>30</sup> Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, 1999 год.

<sup>31</sup> Материалы Болонского процесса.



		социальная включенность в жизнь общества <sup>31</sup> .
М.Шелер: предпочтения ценностей	Базовые принципы непрерывного образования	<ul style="list-style-type: none"> <li>• новые базовые знания и навыки для всех</li> <li>• увеличение инвестиций в человеческие ресурсы</li> <li>• инновационные методики преподавания и учения</li> <li>• новая система оценки полученного образования</li> <li>• развитие наставничества и консультирования</li> <li>• приближение образования к дому<sup>32</sup></li> </ul>
М.Вебер, Т.Парсонс: ценность как методологическое понятие	Философия компетенций	<p>Ценность образования определяется в общественном сознании спросом на образование (прикладной аспект).</p> <p>«Спрос на образование» — многомерное понятие, которое может выражаться в контекстах «выбора», «участия», «качества», «воздействия общества», «ключевых компетенций» и других категорий образовательных реформ</p>
Э.Фромм, А.Швейцер: осмысленность бытия и поиск смысла жизни	Компетентность	<p>Компетентность — подтвержденная в действии комбинация знаний, квалификаций (умений) и отношений, которые соотносятся с контекстом ситуации. Тематическое поле ситуаций: критический анализ, творчество, инициатива, прогноз и решение проблем, оценка риска и др.<sup>33</sup></p>

<sup>32</sup> eLearning — Планирование заграничного образования, Сообщение Комиссии Европейского Сообщества, COM (2000)318 final. Ключевая документация.

<sup>33</sup> Recommendations on the application of the Training degree profiles and competences for the purpose of international credential evaluation, 2006.

М.Вебер: соотношение познания и цен- ности	Ключевые ком- петенции <sup>34</sup>	Компетентность определяется как явление, которое состоит из большого числа компонентов; представляет собой способность решать задачи, корреспондирующие с реальными жизненными ситуациями. Они могут заменять друг друга в качестве составляющих поведения или эффективной деятельности. Виды компетентности определяются мотивированными способностями и соотносятся с ценностями <sup>35</sup>
А.Швейцер: ценностные предпочтения «живого бытия»	Ключевые ком- петенности	Ключевые компетентности — многофункциональный пакет знания, способности и отношений, которые требуются каждому человеку (personal competences) для полноценной личной жизни и работы, активного гражданства и эффективного включения в жизнь общества <sup>36</sup>
Б.Шледер: концепция же- лаемого и струк- тура ценностных ориентаций	«Определение и выбор компе- тенций: теоре- тические и кон- цептуальные основы» <sup>37</sup>	Компетенции рассматриваются не с точки зрения простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а относительно хорошо функционирующего общества и <i>успешной жизни в нем каждого</i> <sup>38</sup>
Б.Шледер: концепция желаемого	Ограниченность собственных знаний	Классификация ключевых компетенций: <ul style="list-style-type: none"> <li>• способность использовать</li> </ul>

<sup>34</sup> Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27—30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC) // Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.

<sup>35</sup> Равен Д. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.

<sup>36</sup> Recommendations on the application of the Training degree profiles and competences for the purpose of international credential evaluation, 2006.

<sup>37</sup> Definition and selection of competencies: theoretical and conceptual foundations — DeSeCo.

<sup>38</sup> Selection of key competencies, Executive Summary-DeSeCo Project.

и структура ценностных ориентаций	и суждений; планирование мер по преодолению этой ограниченности	широкий набор инструментов для взаимодействия с физическими, информационными и социокультурными объектами <ul style="list-style-type: none"> <li>• способность взаимодействовать с другими в различных диапазонах жизни и работы.</li> <li>• способность действовать автономно и принять ответственность за управление собственной жизнью в широком общественном контексте<sup>39</sup></li> </ul>
-----------------------------------	---	--

Из таблицы видно, что компетентность в современном обществе представляет собой ценность в ее классическом понимании, то есть, имеет свойства ценности, ее особенности и структуру. Рассмотрим далее более подробно компетентностный подход применительно к педагогическому образованию.

Раскрывая изменения в системе педагогического образования в контексте компетентностного подхода, авторы коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» подчеркивают, что профессиональная подготовка современного учителя строится в логике компетентностного подхода, причем концептуальной основой исследования становится его ценностно-целевое назначение: «определение изменений, которые могут быть осуществлены в педагогическом профессиональном образовании с целью подготовки учителей к решению стратегических задач модернизации образования»<sup>40</sup>.

Понятие компетентности имеет сегодня разнообразное содержание, так, например, различается профессионально-педагогическая компетентность и компетентность образовательная.

Если говорить о результатах образования, которые являются значимой общественной ценностью, то в Стратегии модернизации содержания общего образования читаем: «...основными

---

<sup>39</sup> Key competencies for a successful life and a well-functioning society (2003) D.S.Rychen and L.H.Salganik (eds.); Contributions to the second DeSeCo symposium (2003) D.S.Rychen, L.H.Salganik and M.E.McLaughlin (eds.).

<sup>40</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионой. СПб., 2004. С. 6.

результатами деятельности образовательного учреждения должна стать не система знаний, умений и навыков сама по себе. Речь идет о наборе ключевых компетенций учащихся в интеллектуальной, правовой, информационной и других сферах»<sup>41</sup>.

По мнению В.В.Краевского, имеет смысл говорить об образовательной компетентности<sup>42</sup>, так как определения компетентности и компетенции в общем виде не отражают их педагогически значимого содержания:

*компетентность* — осведомленность, авторитетность<sup>43</sup>;

*компетенция* (от лат. *competentia*) — 1. Круг вопросов, явлений, в которых данное лицо обладает авторитетностью, познанием, опытом. 2. Круг полномочий, область подлежащих чьему-нибудь ведению вопросов, явлений (право)<sup>44</sup>.

С точки зрения В.В.Краевского, «образовательная компетенция» — уровень развития личности учащегося, связанный с качественным освоением содержания образования, «образовательная компетентность» — способность учащегося осуществлять сложные культуросообразные виды деятельности<sup>45</sup>.

Говоря о многомерности понятия «компетентность» следует отметить удачное сравнение с рукой, предложенное К.Клином, где пальцы на руке, по его образному выражению, представляют собой навыки, знания, опыт, контакты, ценности, которые координируются ладонью и контролируются нервной системой, управляющей рукой в целом<sup>46</sup>.

Участники круглого стола для журналистов «Механизмы реализации приоритетных направлений развития образования на 2006—2010 годы», проходившего 25 апреля 2005 г., обсуждали четыре направления, которые представители федеральных органов власти считают на сегодня приоритетными: 1) развитие современной системы непрерывного профессионального образования;

---

<sup>41</sup> Стратегия модернизации содержания общего образования.

<sup>42</sup> Краевский В.В. Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. № 3. С. 9—10.

<sup>43</sup> Толковый словарь русского языка // Сост. С.И.Ожегов и др. М., 1936.

<sup>44</sup> Там же.

<sup>45</sup> Краевский В.В. Воспитание или образование? С. 9—10.

<sup>46</sup> Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? // Instructional Design: Implementation Issues. Brussels, 1992.

2) повышение качества профессионального образования; 3) обеспечение доступности качественного общего образования; 4) повышение инвестиционной привлекательности сферы образования. «Участники вспомнили показатели международного исследования PISA, по которому российские школьники находятся на очень низком уровне компетентности: они много знают, но их знания не применимы к реальной жизни. Участники дискуссии и эксперты единодушно согласились с тем, что современная школа не готовит детей к жизни, и что эта проблема не решаема без изменения самого подхода к общему среднему образованию»<sup>47</sup>. В заключение Е.Рачевский заметил, что главная проблема *качества* образования — в том, что образовательная общественность «не хочет знать правду о школе».

Давая ценностную оценку категории компетентности, А.Каспржак в программе РТР «Национальный интерес» (1 сентября 2007 г.) говорил, что «главным благополучателем в системе образования является ребенок, и его выбор на самом деле является *главной компетентностью, которую он приобретает в школе. Способен ли он вообще выбирать?* Он должен учиться там этому, потому что как только он выходит из школы, он начинает выбирать из многого и разного и за каждый выбор он несет уже реальную ответственность»<sup>48</sup>.

То есть можно сказать, что компетентность способствует ценностному выбору и в то же время она вырабатывается в процессе ценностного выбора. Условием и содержанием индивидуального выбора, как считает М.М.Бахтин, является индивидуальный поступок, когда при условии «ясности и действительности должного смысла взаимоотношений между мной и этими людьми и предметами рождается событие, единый и единственный поступок, как мой ход в событии»<sup>49</sup>.

---

<sup>47</sup> 25 апреля на Российском образовательном Форуме прошел круглый стол для журналистов «Механизмы реализации приоритетных направлений развития образования на 2006—2010 годы» [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/press/news/1193>

<sup>48</sup> Национальный интерес. 1 сентября 2007 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.mon.gov.ru/press/smi/4096>

<sup>49</sup> Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. М., 1979. С. 88.

П.А.Баранов пишет: «ценности помогают различать верное и неверное, добро и зло, нужное и не нужное... Человек нуждается в них, чтобы организовать свою жизнь, общество нуждается в них, чтобы определить общие цели и формы поведения, которые для него особенно значимы»<sup>50</sup>.

Для того чтобы обеспечить условия становления образовательной компетентности учащегося, необходимо иметь, в первую очередь, соответствующие педагогические кадры. Возвращаясь к коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» отметим, что авторы рассматривают результат профессиональной подготовки на основе понятия «профессиональной компетентности»: «Под профессиональной компетентностью учителя понимается интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей»<sup>51</sup>. Давая характеристику компетентности, авторы пишут о таких ее свойствах:

1. Компетентность проявляется в деятельности. Профессиональная компетентность учителя проявляется при решении профессиональных задач.

2. Природа компетентности такова, что она может проявляться только в органическом единстве с ценностями человека, то есть при условии глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности.

3. Содержанием деятельности, имеющей личную ценность, может быть достижение конкретного результата или способа поведения<sup>52</sup>. И далее: «в ходе исследования на основе анализа литературы по проблеме установлены существенные признаки компетентности, которые обусловлены постоянными изменениями, происходящими в мире, и определяют требования к “успешному взрослому”»:

---

<sup>50</sup> Баранов П.А. Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании. СПб., 2003. С. 154.

<sup>51</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 8.

<sup>52</sup> Там же.

1. Компетентность имеет деятельностный характер обобщенных умений в сочетании с предметными умениями и знаниями в конкретных областях.

2. Компетентность проявляется в умении осуществлять выбор, исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации»<sup>53</sup>.

В то же время с точки зрения рыночных механизмов «если качества, которые может предложить человек, не пользуются спросом, то у него нет вообще никаких качеств»<sup>54</sup>.

Если же говорить о профессиональной компетентности как совокупности ключевой, базовой и специальной компетентностей, то в особенности *ключевая* компетентность как отражение успеха личности в быстро меняющемся мире связана с ценностью постмодернистского мышления. По мнению В.Г.Торосяна, важнейшими особенностями постмодернистского стиля мышления являются открытая рациональность, плюрализм, допущение различных путей развития, сосуществование и дополнение различных мнений и миров<sup>55</sup>. Парадигма постмодернизма, актуализированная обществом знания, — динамическая устойчивость, устойчивость через движение и развитие, восхождение к новым уровням организации, где исследования становятся все более многослойными, ориентируясь не на дисциплины, а на *проблемы*.

Если взять за основу точку зрения М.С.Кагана о том, что субъект в восприятии каждого объекта исходит из уже сложившихся у него представлений о ценностях, то в условиях развития общества знаний общенаучной ценностью становится целостность и единство окружающего мира<sup>56</sup>. Тогда ключевой педагогической компетентностью становится способность «решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации, в том числе на иностранном языке, социальных основ поведения личности в гражданском обществе»<sup>57</sup> при актуализации

---

<sup>53</sup> Там же. С. 9.

<sup>54</sup> Менеджмент в социальной сфере: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. И.Фора, А.Ковалева. Омск, 1999. С. 11.

<sup>55</sup> Торосян В.Г. Концепции современного естествознания: Учеб. пособие / В.Г.Торосян. М., 2002.

<sup>56</sup> Каган М.С. Наука и ценности. Проблема интеграции естественного и социогуманитарного знания. Л., 1990. С. 52.

<sup>57</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 9.

и единстве таких базовых ценностей, как: природа с ее закономерностями и всеми проявлениями жизни; человек и его здоровье; отечество; род; семья; язык; традиции как корневые основания социального быта; свободный труд и его результаты, освященные в культурных и цивилизационных достижениях; любовь и мир; красота и гармония<sup>58</sup>.

По мнению М.С.Кагана, оценка объекта становится отнесением к ценности, оно осуществляется непосредственно эмоционально, а затем может в той или иной мере осознаваться и вербализоваться<sup>59</sup>. Когда речь идет о профессионально-педагогической компетентности, то уровень оценки объекта профессиональной деятельности связан со специальной компетентностью, «которая отражает специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Специальные компетентности можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетентностей в области учебного предмета, конкретной области профессиональной деятельности»<sup>60</sup>.

В «Философской теории ценностей» М.С.Каган дает оценку ценностного отношения человека к миру на основе универсализма ценностного сознания, который проявляет себя и в отношении к миру, окружающему личность, и в отношении себя как субъекта объективной реальности<sup>61</sup>. Научная картина мира в условиях единого глобального мира приобретает единство не через унификацию всех областей знания и их редукцию, напротив, это единство в многообразии<sup>62</sup>. Р.М.Грановская считает, что если у человека нет целостного образа мира, он не может самоидентифицироваться в жизни. Под картиной мира понимается система актуально включенных в структуру жизнедеятельности человека значимостей, выделенных сознанием жизненно необходимых параметров объективной реальности<sup>63</sup>. Данный аспект ценностной реализации

---

<sup>58</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.

<sup>59</sup> Каган М.С. Наука и ценности. С. 52.

<sup>60</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 10.

<sup>61</sup> Каган М.С. Философская теория ценностей. СПб., 1997.

<sup>62</sup> Юдин Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.

<sup>63</sup> Грановская Р.М. Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.



связан со всеми уровнями профессионально-педагогической компетентности педагога: ключевой, базовой и специальной.

Информационная революция оказывает непосредственное влияние на представление о профессионально-педагогической компетентности. Ее влияние заключается в том, что методы и способы познания, существовавшие до сегодняшнего дня, не соответствуют требованиям времени. В общем виде профессионально-педагогическая компетентность в информационном обществе связана с успешной деятельностью в быстро изменяющемся мире. По мнению В.С.Егорова, сегодня стоит задача разработки нового подхода к регулированию общественных связей. Это свидетельствует о необходимости внести коррективы в представление о сущности мира, признать *многосущность* мира, который по мере развития познания будет все больше и больше раскрываться. В основе современного ценностного миропонимания лежит понятие *информации*, которая представляет собой глобальный язык природы, имеющий в каждом конкретном случае особый способ проявления и восприятия. В отличие от материальных объектов, информация универсальна и общедоступна и по своей природе не может быть объектом присвоения. В отличие от энергии, она не ограничена скоростью света и распространяется мгновенно. При таком понимании нет основания для выделения информационного общества в особую самостоятельную ступень постиндустриального общества. В.С.Егоров пишет, что на современном уровне развития познавательной способности человек связан с информацией, как с более глубокой природной сущностью. Будущее будет связано с бесконечным углублением познания и постижением человеком новых природных сущностей. Будущее за дальнейшим проникновением в содержание информации, а также за открытием новых природных сущностей, способных перевернуть все наши представления о мире и месте в нем человека<sup>64</sup>.

В концепции П.А.Баранова ценность рассматривается с точки зрения проявления ее в индивидуальном поступке. С этих позиций он выделяет следующие уровни осмысления индивидуального

---

<sup>64</sup> Егоров В.С. Синергетика и философия // Синергетика. Философия. Культура. М., 2001. С. 39—51.

поступка при помощи понятия «взаимодействие» (совместная деятельность, результаты совместной деятельности):

— метатеоретический уровень, который предполагает установление связи между индивидуальным поступком и взаимодействием, исходя из исторической перспективы развития педагогической мысли;

— методологический уровень, который выражается в значимом взаимодействии на основе индивидуальной рефлексии межпарадигмального характера;

— эмпирический уровень, в котором категория взаимодействия может составлять критическую основу для идентификации позитивных и негативных черт образовательного процесса с целью его дальнейшего развития<sup>65</sup>.

Эти уровни соотносимы с уровнями профессионально-педагогической компетентности, рассмотренными в коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании»<sup>66</sup> (это ключевые, базовые и специальные компетентности). То есть метатеоретический уровень — уровень реализации ключевых компетентностей, методологический уровень — уровень реализации базовых компетентностей, эмпирический уровень — уровень реализации специальных компетентностей педагога.

По мнению П.А.Баранова, «ценность» принадлежит к тем многообразным понятиям, которые распространены и в сфере обыденного сознания, и в сфере научного, в частности методологического и философского, знания. Поэтому «ценности, отражая все то, что осознается и переживается человеком как *актуальная значимость*, как *смысл*, как *идеал*, предстают и как сущностные характеристики сознания и поведения человека, и как целевые конструкты социальной деятельности»<sup>67</sup>.

В случае оценки профессионально-педагогической компетентности актуальная значимость педагогической деятельности определяется принципами отбора содержания профессиональной подготовки, к которым авторы монографии «Компетентностный

---

<sup>65</sup> Баранов П.А. Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании. СПб., 2003. С. 151.

<sup>66</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 9.

<sup>67</sup> Баранов П.А. Дифференцированный подход... С. 153.

подход...» относят принципы социокультуросообразности и практикоориентированности. Профессиональное педагогическое образование, ориентированное эпохой глобализации, развивается сегодня в русле обозначенных принципов. Данная ситуация определяется:

— «социокультурными условиями, в которых осуществляется профессиональная деятельность учителя, включающих особенности мезосреды, культурно-исторические традиции, специфику конкретной территории;

— развитием современной науки, синтезирующей специальные и психолого-педагогические знания на основе осмысления глобальных проблем человечества, сравнительно-сопоставительного анализа общественных и образовательных систем, интернализации научно-педагогического знания;

— работодателем, который на основе маркетинговых исследований определяет правила формирования конкурентоспособной среды развития школы, влияющей на профессиональный опыт педагогических работников, способствуя их постоянному обновлению и обогащению;

— миром ребенка, противоречивой социальной обстановкой, в которой происходит его развитие, особенностями освоения им культурных образцов и ценностей, механизмом социализации и социально-психологической адаптации, этапами взросления и преодоления возрастных кризисов»<sup>68</sup>.

Современная система профессионально-педагогического образования в России претерпевает серьезные изменения. Ключевым моментом ее модернизации является именно компетентностный подход. Переориентации на признанную в мире оценку качества образования через различные компетенции позволяет выделить и для российского образования приоритетные ценности, заявленные в Болонской декларации. Вступление в 2003 г. в зону развития болонских процессов позволяет российской системе образования позиционировать ведущие европейские ценности, признавая, что важнейшим фактором социального развития становится Единая Европа знаний, обеспечивающая необходимый уровень компетентности для ответа вызовам нового тысячелетия; а также

---

<sup>68</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 14.

осознание общности ценностей и принадлежности к единому социальному и культурному пространству.

В документах, посвященных Болонскому процессу, речь идет о необходимости инвестирования в человеческий капитал, который представляет собой знания, навыки, практический опыт, одухотворенные интеллектуальной активностью, выступает формой реализации интеллектуальных, нравственно и культурно ориентированных способностей человека к созданию нового, ранее неизвестного знания. Для выполнения этой миссии образование само нуждается в модернизации, в содержательном и структурном обновлении. Ключевыми для сегодняшнего образования всех ступеней являются две группы вопросов: соответствие содержания образования требованиям современного динамичного мира и рыночной экономики; обеспечение равных стартовых возможностей через равенство доступа к качественному образованию всех уровней. Возможно, самым главным в модернизации образовательного процесса является то, что образование должно реализовать ресурс свободы, поле выбора для каждого человека, получающего образование, инвестирующего в себя. Социальный заказ на образование не должен быть только заказом со стороны государства, а должен представлять собой отражение частных интересов семей и предприятий.

Необходимость принятия европейских ценностей в логике Болонского процесса российской системой высшего образования связана и с историческими корнями российской образовательной системы, и с необходимостью поддержания и развития торгово-экономических отношений с одним из наиболее выгодных российских партнеров — Европой, и с потребностью внутреннего развития российской системы образования через обмен опыта с европейскими образовательными системами.

Базовые ценности образования были обозначены в «Совместной декларации о гармонизации архитектуры европейской системы высшего образования четырех министров, представляющих Великобританию, Германию, Италию и Францию (Сорбонна, 25 мая 1998 года)»:

1. «Продолжение усилий по ликвидации барьеров и разработки таких рамок для преподавания и обучения, которые расширили

бы мобильность и сделали сотрудничество более близким, чем когда-либо было ранее».

2. «Международное признание и притягательный потенциал наших систем образования непосредственно связаны с их внешней и внутренней понятностью».

3. «Появляется необходимость в системе, в которой для международного сравнения и эквивалентности должны существовать два основных цикла: постепенной и послестепенной».

4. «В этой системе много новизны и гибкости может быть достигнуто через использование семестров и кредитов».

5. «Международное признание первой степени как соответствующей определенному уровню квалификации важно для успеха этой попытки, в которой мы хотели бы сделать наши схемы высшего образования ясными для всех. В послестепенном цикле должен быть выбор между более короткой по продолжительности программой получения степени магистра и более длительной программой получения докторской степени с возможностью перехода от одной программы к другой. И в той и в другой программах соответствующий акцент должен быть сделан на исследовательской и самостоятельной работе».

6. «Быстрорастущая поддержка Европейским союзом мобильности учащихся и преподавателей должна использоваться полностью».

7. «Мы призываем остальные государства-члены Союза и другие европейские страны присоединиться к нам для достижения этой цели, а все европейские университеты — объединиться для усиления положения Европы в мире через плавно регулируемое улучшение и модификацию образования для своих граждан»<sup>69</sup>.

Применительно к развитию профессионально-педагогической компетентности российского педагога это означает, что необходимо разрешить ряд серьезных противоречий в плане подготовки квалифицированных кадров, а именно:

---

<sup>69</sup> 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. С. 20—23.

а) «между увеличивающимся объемом научной информации и традиционным способом ее предъявления;

б) между растущими требованиями к профессиональному мастерству педагогов и недостаточным уровнем их квалификации;

в) между ростом объективной значимости профессии учителя и фактической недооценкой его труда обществом»<sup>70</sup>.

Авторами монографии «Компетентностный подход...» предлагается также формат оценки профессиональной компетентности будущего учителя, включающий в себя:

— видеть ученика в образовательном процессе;

— строить образовательный процесс, направленный на достижение учащимися целей образования профильной школы;

— устанавливать взаимодействие с другими субъектами образовательного процесса;

— создавать образовательную среду школы и использовать ее возможности;

— проектировать и осуществлять профессиональное самообразование.

Выступая в программе «Национальный интерес» по РТР 1 сентября 2007 г. и давая оценку государственным образовательным стандартам, А.Фурсенко сказал, что качество образования оценивается сегодня на основе компетентностного подхода, то есть через оценку результатов образования<sup>71</sup>.

С точки зрения авторов монографии «Компетентностный подход...», изменение ценностного пространства педагогов в условиях модернизации общего образования представляет собой следующий процесс:

— «выявление *проблемного поля профессиональной деятельности* педагогического коллектива и каждого педагога в контексте модернизации образования;

— вычленение *ведущей проблемы*, которую необходимо решить всем вместе и каждому в практической деятельности по модернизации образования;

— поиск *источников решения проблемы*, направленных на модернизацию образования — нового опыта, его носителей;

---

<sup>70</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 242.

<sup>71</sup> Национальный интерес. 1 сентября 2007.

- *обсуждение и отбор того опыта*, который будет положен в основу решения проблемы, связанной с модернизацией образования;
- *индивидуально-коллективная рефлексия* педагогами своего опыта в профессиональной сфере; осознание необходимых изменений в нем, позволяющих обновить содержание общего образования, повысить его качество и доступность;
- организация деятельности педагога на новых началах, содействие ему в *освоении нового опыта в профессиональной сфере*, способствующего модернизации образования;
- *рефлексия происходящих изменений* в развитии профессиональной компетентности педагога;
- *последствие педагога по саморазвитию-самосозиданию и совершенствованию своего опыта в профессиональной сфере*, уровня своей профессиональной компетентности решать задачи модернизации образования»<sup>72</sup>. Таким образом, к базовым ценностям профессионально-педагогической деятельности в контексте компетентностного подхода относятся: умение успешно работать в проблемном поле профессионально-педагогической деятельности, индивидуально-коллективная рефлексия собственного профессионально-педагогического опыта, освоение нового опыта профессионально-педагогической деятельности, саморазвитие и самосозидание при решении задач модернизации образования.

---

<sup>72</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 130—131.

### ***Глава 3. Основные характеристики управленческой деятельности в образовании***

В последние десятилетия изменяется 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.

Базовые основания происходящих изменений были рассмотрены нами ранее. В настоящей главе очерчен следующий круг проблем: особенности влияния происходящих изменений на управленческую деятельность в системе образования, т.е. особенности трудовых отношений, качество межличностных отношений, требования организации управленческой деятельности вообще и в системе образования в частности, актуальный международный опыт, а именно: понятие образовательных реформ и значение 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», содержание которой мы рассмотрим подробно.

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 в. В ряде работ П. Друкер пишет о необходимости становления так называемых «лидеров перемен»<sup>1</sup>. Система образования, возможно,

---

<sup>1</sup> Друкер П.Ф. Эффективное управление. М., 2004; Друкер на каждый день: 366 советов по мотивации и управлению временем. М., 2007; Друкер П.Ф. Задачи менеджмента в XXI веке. М., 2000.



более, чем какая-либо другая социальная система, нуждается в осмыслении и принятии данной идеи, поскольку сама по себе обладает большой инерционностью.

В книге «Задачи менеджмента в XXI веке» П. Друкер отмечает, что управлять переменами нельзя, но их можно опережать. Причем в качестве лидеров перемен автор рассматривает организации, решаемыми 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;
- политика, позволяющая уравновесить изменения и стабильность.

«Великие менеджеры, — говорит автор статьи «Гуру» Д. Денисова<sup>2</sup>, ссылаясь на «Менеджера будущего» П. Друкера, — могут быть харизматичными и бесцветными, скупыми и щедрыми, интуитивными или рассудочными, объединяет их только одно — *они все эффективны*».

Говоря об эффективности менеджера организации, П. Друкер подчеркивает *значимость ценности человека*. В середине 30-х гг. успешный инвестиционный банкир Друкер ушел из банка в абсолютно новую сферу бизнеса — управленческое консультирование. Мотив — несоответствие прежней работы его жизненным ценностям: «Ценностью для меня были люди. Я не видел смысла в том, чтобы быть самым богатым человеком на кладбище...». 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».

Именно на основе *главной человеческой ценности*, главного свойства свободного индивида — *способности к целеполаганию* — Друкер сформулировал истинную суть менеджмента: управление —

---

<sup>2</sup> Денисова Д. Гуру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://expert.ua/articles/23/0/1200>

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.* Проблема войны за таланты фактически была предсказана им задолго до одноименного исследования компании «Маккинзи»<sup>3</sup>.

Круг «антропоморфизма в менеджменте» Друкер замыкает в статье «Управляя собой» (1999). Он заявляет, что главная потребность и миссия современного человека — управлять собой, вместо того, чтобы делать то, что ему говорят. Работникам «экономики знаний» стоит *ориентироваться именно на свои ценности* как на единственный критерий выбора места в жизни. А еще *принять на себя ответственность за отношения в организации*, поскольку современные организации основаны «на доверии и понимании».

Кроме того, интересны идеи классика менеджмента о том, что с «доверием и пониманием» связано еще одно фундаментальное изменение в жизни организации: на смену отношениям подчинения приходят отношения сотрудничества. В эпоху знаний меняются интенсивность и направление информационных потоков в организации и, соответственно, должна меняться ее структура. «Друкер еще в “Практике менеджмента” заговорил о том, что структура организации должна быть максимально плоской, а решения — приниматься на максимально низком уровне».

В книге «Задачи менеджмента в XXI веке» П. Друкер определяет основные принципы политики перемен:

---

<sup>3</sup> Там же.

— необходимость перестать жить вчерашним днем, то есть подлинного лидера перемен отличает желание и способность ломать сложившийся порядок вещей;

— плановая, организационная ликвидация, то есть регулярная проверка жизнеспособности каждого товара, услуги, процесса, рынка, канала распространения, каждого потребителя и формы конечного использования;

— плановое, организационное улучшение, то есть систематическое и непрерывное совершенствование товаров и услуг, производственных процессов, маркетинга, обслуживания, технологий, подготовки и обучения кадров, использования информации;

— использование успеха, то есть максимальное использование возможностей.

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

1. Неожиданные успехи или неудачи самой организации, а также неожиданные успехи или неудачи конкурентов.

2. Изменения, особенно в процессах (например, распространения), или изменения в поведении потребителей.

3. Нужды производственного процесса.

4. Изменения в структуре отрасли и рынка.

5. Демографические изменения.

6. Изменения в смысле и воспитании.

7. Новые области знания.

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;

— 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» (30 мая 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. *Задачей 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 взаимопонимание»<sup>4</sup>.

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: «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»<sup>5</sup>. Идею человеческого капитала подробно исследовали в 50—60-е гг. 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 воспроизводства<sup>6</sup>. 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 инвестиции современных успешных организаций — это инвестиции в человеческий капитал.

Если понятие «человеческий капитал» является социально-экономической характеристикой качества деятельности взрослого, то

---

<sup>4</sup> Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года. Реформирование образования: Проект [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.informika.ru/text/magaz/univers/news/gref3005.htm>

<sup>5</sup> Экономический словарь / Под ред. А.И.Архипова. М., 2001.

<sup>6</sup> Беккер Г. Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М., 2003.

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 людьми<sup>7</sup>. 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 информацией<sup>8</sup>.

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 системы образования в целом. Например, в «Совместной декларации о гармонизации архитектуры Европейской системы высшего образования» подчеркивалось: «мы идем к периоду существенных изменений в образовании и условиях труда, к разнообразию путей становления профессиональной карьеры с явной

---

<sup>7</sup> Коулман Дж. Капитал социальный и человеческий // *Общественные науки и современность*. 2001. № 3. С. 123—142.

<sup>8</sup> Hosmer L.T. Trust: the connecting link between organisational theory and philosophical ethics // *Academy of Management Review*. 1995. Vol. 20. № 2, p. 379—403.

необходимостью обучения и подготовки в течение всей жизни»<sup>9</sup>. 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 октября 2007 г. и появлением квалификаций: бакалавр, дипломированный специалист, магистр, что отражает квалификационные требования Евросоюза.

Одним из важнейших вопросов, рассматриваемых в Саламанке, был вопрос *обеспечения качества образования*, а именно качества как фундаментального камня образования. «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»<sup>10</sup>.

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;

---

<sup>9</sup> 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.

<sup>10</sup> Там же. С. 2.

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, но и серьезные внутренние основания. Анализ документов, обеспечивающих реализацию комплексного проекта модернизации образования<sup>11</sup>, позволяет утверждать, что государственная образовательная политика последовательно решает актуальные проблемы в согласии с международными и российскими задачами развития образования. В ряде документов подчеркиваются серьезные социально-экономические проблемы грядущих десятилетий, связанные с демографической ситуацией в России<sup>12</sup>. 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 трудовыми ресурсами, потребует структурных и качественных изменений в системе оказания медицинской и социальной помощи с учетом увеличения доли граждан старшего возраста»<sup>13</sup>.

Обеспечение темпов инновационных преобразований, диктуемых обществом знаний, недостаток внутренних государственных ресурсов для поддержки полного объема образовательных услуг в России привели к необходимости принятия ряда документов,

---

<sup>11</sup> Стратегия модернизации содержания общего образования.

<sup>12</sup> Письмо Минфина РФ от 23.03.2007 № 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 № 1351 «Об утверждении концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года».

<sup>13</sup> Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года.



регулирующих финансово-экономическую сферу образования. Важными документами, обеспечивающими финансово-экономические преобразования в сфере образования, являются:

— Постановление Правительства Российской Федерации от 22 мая 2004 г. № 249 «О мерах по повышению результативности бюджетных расходов»;

— Концепция реформирований бюджетного процесса в Российской Федерации в 2004—2006 гг.;

— О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации. — Министерство образования и науки РФ, 21 апреля 2005 г.

Кроме того, уже в проекте «Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года» (30 мая 2000 г.) речь идет о государственном *со-финансировании* инвестиционных проектов учебных заведений, где бюджет развития образования должен составлять до 10% софинансирования из государственного бюджета; также дается характеристика условий, вызвавших необходимость финансово-экономического реформирования<sup>14</sup>. 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 будет названо «директорской реформой». Здесь же речь идет и о «*подушевой* основе финансирования», когда осуществляется принцип «деньги следуют за учащимися»<sup>15</sup>.

Законом РФ «Об образовании» предусмотрены также: автономность образовательных учреждений (ст. 2); 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, осуществления предпринимательской и иной приносящей доход деятельности, открытия счетов в органах казначейства (за исключением негосударственных образовательных учреждений и автономных учреждений) (ст. 13);

---

<sup>14</sup> Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года.

<sup>15</sup> Там же.

самостоятельность образовательных учреждений в осуществлении финансовой и хозяйственной деятельности в пределах, установленных законодательством РФ, и в распределении должностных обязанностей (ст. 32)<sup>16</sup>.

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 коренным образом изменил 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.<sup>17</sup>

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 образования<sup>18</sup>.

Логика развития государственной образовательной политики непротиворечиво отвечает заявленным приоритетам стратегии модернизации. Так, расширение финансовой самостоятельности

---

<sup>16</sup> Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1.

<sup>17</sup> Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года.

<sup>18</sup> Там же.

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 муниципальный<sup>19</sup>. Последние изменения затронули также определение понятия и структуры 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».

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, Юрген Элкерс свою одноименную статью начинает словами: «хороший учащийся значит управляемый учащийся». Это так же неопровержимо, как и недостижимо в реальной практике образовательных учреждений<sup>20</sup>. Дискуссия затрагивает сущность и понимание реформ европейского образования.

---

<sup>19</sup> 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; принятый Госдумой 11 сентября 2007 года в первом чтении законопроект о едином федеральном государственном образовательном стандарте, который будет включать в себя «требования к результатам освоения основных образовательных программ», «требования к структуре основных образовательных программ», «требования к условиям реализации основных образовательных программ».

<sup>20</sup> 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 in Bad Nauheim.

С нашей точки зрения, подход, рассматривающий процессы реформирования, деятельность руководителя образовательного учреждения в контексте качества образования, является для нас актуальным. Актуальным является и то, что в обсуждении приняли участие в основном ученые из немецкоговорящих стран.

Давая оценку специфике управленческой деятельности в школах Европы, С.Рюгг пишет о том, что современный школьный руководитель не имеет в своем распоряжении той действительной власти, которая была ранее: он вынужден подчиняться коллегиальному выбору приоритетов. Он, по мнению ученого, находится в невыносимом положении — «коллегами управлять и им принадлежать (в большинстве случаев, с отвергаемой ими) с далеко идущей неформальной коммуникацией»<sup>21</sup>. Те, кто выбрали сегодня профессию учителя, продолжает автор, являются индивидуалистами и не желают быть руководимыми.

Развитие инновационных идей в образовании, по мнению Ю.Элкерса, 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 и др.), мотивировать и уменьшать недовольство, развивать цели и иметь минимум желаний для развития, сохранять качество и не иметь информации о том, каким образом это достигается. То есть условия руководства, в частности школ, по меньшей мере парадоксальны. В основе этих парадоксов, по мнению ученого, лежат не столько бессмысленные и обременительные задания (*lästiger Aufgaben*), сколько *неразвивающиеся действительные компетенции* (*aber echte Kompetenzen nicht durchgehen lässt*)<sup>22</sup>. В условиях бюрократического давления автономное развитие школ несет много рисков и последствий ответственности. Между тем, продолжает Ю.Элкерс, хорошая школа — это прежде всего свободная школа; школа, которая в рамках государственного регулирования может развиваться самостоятельно, с максимально большими «игровыми

---

<sup>21</sup> Rüegg S. Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern u.a. 2000. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 30).

<sup>22</sup> Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung...

возможностями» и под минимальным количеством предписаний, смысл деятельности и потребности которой проверяются практикой; наконец, хорошая школа — это школа, находящаяся в «хороших руках». Свободная школа в то же время является утопией, подчеркивает Ю.Элкерс, но *педагогические утопии дают энергию «большого прыжка»* (grossen Sprung, energischen «Ruck») для внутреннего развития.

По мнению Романа Херцога, 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, поскольку качество связано с действительными целями и соответствующими средствами, то есть действительное улучшение есть серьезная цель качества, которая *обычно исключена правилами и циркулярами*<sup>23</sup>.

Ю.Элкерс 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<sup>24</sup>.

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

---

<sup>23</sup> Herzog R. Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin (RUTZ 1997. S. 13—33).

<sup>24</sup> Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung...

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 то:

- что школа требует;
- что школа собой представляет и какие цели позиционирует;
- что учащиеся понимают в качестве «выгодных», осмысленных заданий;
- что учащиеся хотят достигнуть<sup>25</sup>.

Как пишет Л.Стенберг, существует пять параметров измерения качества школы:

- инвестирование и доход;
- стандарт и предложения;
- ступени образования;
- школьная организация;
- порядок преподавания<sup>26</sup>.

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 учреждения<sup>27</sup>.

Большое внимание авторы исследований по управлению образованием уделяют собственно дидактическим целям и задачам современной школы, рассматривая их как основу приобретаемых и в дальнейшем востребованных компетенций учащихся<sup>28</sup>. И так,

---

<sup>25</sup> Ibidem.

<sup>26</sup> Steinberg L. Beyond the Classroom. Why School Reform has Failed and what Parents Need to Do. N.Y., 1997.

<sup>27</sup> Mayer S.E., Peterson P.E. Earning and Learning: How Schools Matter. Washington, 1999; Schmidt W., McKnight C.C., Houang R.T., Wang H.S., Wiley D.E., Cogan L.S., Wolfe R.G. Why Schools Matter. A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning. N.Y., 2001.

<sup>28</sup> Murnane R.J., Levy F. Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. N.Y., 1996; Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. München, 1965; Ravitch D., Viteritti J. (Eds.) New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education. Washington, 1997; McNeil L. Lowering Expectations: The Impact of Student Employment on Classroom Knowledge.

вышеуказанные авторы говорят, что качество школы определяется тем, что предъявляют 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 практики<sup>29</sup>.

«Много факторов определяются социально-экономической дискриминацией и не могут быть решенными напрямую через образовательную политику. Например, оказывает влияние образовательный уровень родителей и их благосостояние»<sup>30</sup>. Обобщенные исследования разных европейских стран свидетельствуют о том, что школы с большей автономией показывают более высокие результаты освоения образовательных программ<sup>31</sup>. Школьная автономия находится в одном ряду с социально-экономическими факторами.

Анализируя успешный швейцарский опыт создания народных школ, Ю.Элкерс пишет, что позиционируемые реформы образования опираются на гибкость, умение целеполагания, умение правильной оценки достижений, что и обеспечивает в результате

---

Madison, 1984; Dryfoos J. Schools as Places for Health, Mental Health, and Social Services // Teachers College Record 94 (1993). S. 540—567; Giaconia R.M., Hedges L.V. Identifying Features of Effective Open Education // Review of Educational Research 52 (1982). S. 579—602; Ravitch D. National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, 1995; Chall J.S., Jacobs V.A., Baldwin L.E. The Reading Crisis. Why Poor Children Fall Behind. L., 1991

<sup>29</sup> Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. P., 2001. S. 251.

<sup>30</sup> Ibid. S. 232.

<sup>31</sup> Ibid. S. 243.

непрерывную эволюцию качества школ<sup>32</sup>. С 1997/1998 учебного года началась так называемая частичная автономия народных школ («Teilautonome Volksschulen — TaV-Schulen») кантона Цюрих. (В Швейцарии большинство детей учатся в народных школах, менее 5% — в частных школах, в восьмилетних школах — менее 2%. Наполняемость классов — 20 человек, 15% учащихся 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)<sup>33</sup>.

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. Самые незначительные административные изменения и кадровые передвижения обсуждались с учителями, даже 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 вопросами *преподавания*. Руководство же

---

<sup>32</sup> Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung...

<sup>33</sup> Die Prozessberatung im TaVProjekt.



в проектных школах получило в достаточном количестве временной ресурс и компетенции педагогических кадров. Педагоги опытных школ самостоятельно оценивали и отбирали как базовые, так и текущие мероприятия<sup>34</sup>.

Кроме того, ученые отмечают и другие положительные моменты 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 учреждения<sup>35</sup>.

Положительный эффект развития свободных школ заключался не только в изменении содержания занятий с учащимися. Частичная автономия дала школам большую гибкость и самостоятельность, что позволило «нео-либеральные химеры образования» сделать реальными:

— 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 приоритетам<sup>36</sup>.

По мнению ученых, развитие качества школьного образования необходимо исследовать в различных ракурсах. В частности, важными категориями этого процесса для школьного руководства

---

<sup>34</sup> 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. Ms. Zürich, 2002.

<sup>35</sup> Ibid. S. 141.

<sup>36</sup> Ibid. S. 9.

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 способствуют более крепкому сплочению, чем сильные. «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»<sup>37</sup>.

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 следующее:

- проведение изменений осуществляется в независимых командах, которые получили задания администрации, но не являются им подведомственными;

- изменения должны происходить 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 период<sup>38</sup>.

С.Лархер Клее в исследовании «Развитие самоидентичности учителей в их первом учебном году» подчеркивает, что достижения учащихся связаны с квалификацией педагогических кадров, которые в свою очередь могут развивать профессиональную

---

<sup>37</sup> Schäfer M. Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Ms. Bern, 1999.

<sup>38</sup> Interface: *wifl*-Projekt «Neue Schulaufsicht an der Volksschule». Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern, 2002.

компетентность ежегодно через различные образовательные программы при обязательном персональном коучинге<sup>39</sup>.

Залогом успешного управления, подчеркивается в исследовании, является 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 автора становится то, что предсказанная Георгом Пихтом в 1964 г. «образовательная катастрофа» связана с жестким регламентированием образования<sup>40</sup>. 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. Также 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.

---

<sup>39</sup> Larcher Klee S. Identitätsentwicklung von Lehrer/innen in ihrem ersten Berufsjahr. Begleitung der Berufseinführung: qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich pädagogische Psychologie I) Ms. Zürich, 2002.

<sup>40</sup> Picht G. Die deutsche Bildungskatastrophe. München, 1965.

Для осуществления внутренней эволюции используются опросы учащихся, родителей и выпускников.

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»<sup>41</sup>.

Авторы исследования отмечают также, что англосаксонская модель, показавшая значительно лучшие результаты по PISA-тесту по сравнению с аналогичным тестом в немецкоговорящих странах, между тем, требует усовершенствования в вопросах:

— 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 полномочий.

Таким образом, обобщения ученых из немецкоговорящих стран имеют не просто абстрактную предметную ценность, 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.

---

<sup>41</sup> Oelkers J. Die Bedeutung der Schulleitung...

#### ***Глава 4. Корпоративная подготовка как условие реализации компетентностного подхода в современной системе педагогического образования***

Наиболее адекватной формой повышения квалификации в системе образования, с нашей точки зрения, является корпоративная подготовка. Появление данного термина не случайно, хотя нормативные документы системы образования и научно-педагогические исследования избегают рассмотрения данного феномена. Это, возможно, объясняется тем, что содержание изменений системы образования и декларируемые ценности не совпадают. Так, например, статья 5 (п. 3) закона РФ «Об образовании» с 5 января 1996 г. и по настоящее время не претерпела никаких изменений. Она гласит:

«Государство гарантирует гражданам общедоступность и бесплатность начального общего, основного общего, среднего (полного) общего образования и начального профессионального образования, а также на конкурсной основе бесплатность среднего профессионального, высшего профессионального и послевузовского профессионального образования в государственных и муниципальных образовательных учреждениях в пределах государственных образовательных стандартов, если образование данного уровня гражданин получает впервые»<sup>1</sup>.

За прошедшее десятилетие произошли коренные изменения в образовательной системе России. В связи с содержательными преобразованиями «государственных образовательных стандартов» сформированное правовое пространство в образовании претерпело существенные изменения, и закон читается иным образом, чем ранее. Между тем, несмотря на то, что появились и стали уже привычными такие понятия, как «образовательная услуга», «образовательная организация», термин корпоративная подготовка еще не принят педагогическим сообществом. Утверждение понятия «корпоративная подготовка» подведет итог периоду жесткого реформирования системы образования в направлении ее «рыночного» развития.

---

<sup>1</sup> Статья 5 (п. 3) Закона РФ: в редакции от 5 января 1996 года.

С нашей точки зрения, отдавая систему образования на откуп рынку, мы подходим к тому, что образование станет орудием «социальной селекции», о чем уже неоднократно писали многие ученые и педагоги-практики. Предлагаемый минимум государственных гарантий и невнятность государственной образовательной политики для большинства субъектов деятельности может только усугубить ситуацию, создавая иллюзию равенства образовательных возможностей.

Образовательное учреждение как корпоративная организация представляет собой именно тот противовес, который, используя механизмы рынка, может координировать его влияние, так как образовательная корпорация обладает бóльшей степенью ответственности перед учащимися, родителями, перед собой, поскольку живет и развивается в едином ценностном пространстве с окружающим социумом. Финансовая реформа, о которой уже было сказано ранее, подготовила все условия для самостоятельного развития образовательной организации, а ценностной основой ее развития становится компетентностный подход.

Рассмотрим высказанные предположения более подробно.

В своем выступлении на заседании Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 г. А.Фурсенко, давая оценку национальному проекту «Образование», отметил, что национальный проект задумывался как катализатор системных изменений в образовании, необходимых для перевода страны на инновационный путь развития, для построения общества, основанного на знаниях. Реформы образования ставят в качестве своих первоочередных задач реализацию ключевых принципов построения системы образования, адекватной сегодняшним социальным и экономическим требованиям.

К принципам реформирования министр образования и науки относит следующие:

— «открытость образования к внешним запросам и контролю со стороны экономики и общества»;

— «ставка на лидеров. Поддержка лидеров позволяет не только выявить позитивные изменения и продемонстрировать их реальность, но и повысить их темп. Именно темп модернизации образования, наряду с правильно выбранными направлениями,

способен обеспечить конкурентоспособность образования и социально-экономической системы в целом»;

— переход к взаимоотношениям образования и государства в логике «взаимных обязательств», развитие партнерских отношений государства и бизнеса в пространстве образовательной деятельности.

Ранее в выступлении министра образования и науки РФ А.Фурсенко в МПГУ на совещании ректоров педагогических вузов и образовательных учреждений повышения квалификации работников образования «Научно-методическое обеспечение реализации приоритетных направлений развития образовательной системы Российской Федерации» (12 апреля 2005 г.) было отмечено, что главной проблемой *«профессиональных сообществ»* становится умение жить «в век постоянных перемен и, в общем-то, достаточной неопределенности». Причем министр подчеркнул, что образование становится решающим фактором в развитии экономики. И далее: «Когда мы обсуждаем вопрос о непрерывном образовании, мы говорим, что в быстро меняющейся жизни никакое базовое образование, независимо от того, где учатся, будь то инженеры, менеджеры, уж тем более педагоги, этого базового образования нигде не хватает больше, чем на 5—7 лет... В мире есть разные подходы. В Японии, например, корпоративная система подготовки кадров очень сильно развита, а глубокая фундаментальная подготовка развита меньше. Гораздо больший вес переходит на фирмы...». Итак, речь идет о новых формах повышения квалификации, в том числе и в образовании, на новом уровне ответственности. Отношение к школе у основных субъектов деятельности, а именно учащихся, также, как сказано в докладе, однозначное: «...ребята, будь то школа, будь то вуз ... свои будущие успехи в жизни с уровнем образования никак не связывают. Они считают, что это две независимые вещи. Вторая проблема — они не связывают свои будущие успехи и успехи страны». Кроме того, А.Фурсенко подчеркнул необходимость отказа от иждивенчества в жизни общества: «Единственная гарантия на будущее — это создание нормальной, эффективно работающей экономики. В нашем случае — это эффективно работающая система образования, которая действительно соответствовала бы требованиям времени. Сегодня все-таки она не во всем соответствует.

И она не во всем является самой лучшей в мире, как нам хотелось бы».

Принятие закона о новой, современной структуре образовательных стандартов (11 сентября 2007 г. закон был принят в первом чтении) позволяет минимизировать влияние государства на систему образования в целях обеспечения большей самостоятельности учреждений в выработке образовательных программ и на деле реализовать переход от усвоения знаний к формированию умений их применять.

Возвращаясь к выступлению на заседании Совета по реализации приоритетных национальных проектов и демографической политике 13 сентября 2007 г. отметим, что А.Фурсенко сформулировал условия самостоятельности и ответственности педагогического сообщества, «отрабатываемые» в рамках национального проекта: «С этого года, реализуя принцип партнерства регионов с федеральным центром, мы начали работу по поддержке на конкурсной основе региональных комплексных проектов модернизации образования в 21 субъекте Российской Федерации.

Помимо этого в течение трех лет реализации проекта планируется во всех образовательных учреждениях создать работающие общественные советы, ввести прозрачные механизмы оценки качества, обновить учебное оборудование.

Резюмируя, можно сказать, что национальный проект создал механизмы «обратной связи» образования и общества. Инновационные программы школ, вузов, лицеев и колледжей были разработаны с учетом потребностей общественных институтов и рынка труда.

Однако важно и другое — в этих инновационных программах присутствует не только реакция на имеющиеся запросы, но и обозначается прогноз — будущее состояние экономики и общества, а также предложения по его достижению. И делается это, прежде всего, через изменение содержания образования.

Передовые образовательные учреждения уже сейчас формируют умения учиться в течение всей жизни, но при этом обеспечивают компетентность, конкурентоспособность и востребованность выпускников на современном рынке труда не только по окончании учебы, но зачастую и во время обучения.



Учитывая демографические тенденции, мы должны добиваться того, чтобы каждый молодой человек был востребован и вносил ощутимый вклад в развитие страны. Именно эти новые кадры — и есть тот человеческий капитал, который обеспечит переход к инновационной экономике. Национальный проект «Образование» продемонстрировал, что мы способны готовить эти кадры уже сейчас».

Проанализируем ряд документов, обеспечивающих финансовую самостоятельность образовательных учреждений, и определим их значение для становления корпоративных отношений в системе образования. Отсутствие изменений в законе РФ «Об образовании» (ст. 2) относительно направления и стратегии демократизации говорит о том, что общая логика развития системы образования, объявленная в 90-е гг., сохраняется и обеспечивается такими направлениями, как ликвидация монополии государства на образование и переход к общественно-государственной системе образования, автономность образовательных учреждений, создание демократических отношений в системе образования.

В контексте направлений демократизации были приняты основополагающие федеральные законы (от 6 октября 1999 г.) «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов власти субъектов Российской Федерации» и «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации». Данные законы обеспечили четкое разграничение предметов ведения и полномочий между федеральными, региональными и местными органами власти, что позволит не только повысить ответственность соответствующих уровней власти, но и ограничит вмешательство государства в деятельность органов самоуправления.

Следующим важным моментом становления условий для развития корпоративных отношений в системе образования стал переход на подушевое финансирование, который создает предпосылку для того, чтобы отказаться от сметного бюджетного финансирования и перейти на бюджетное финансирование совокупности образовательных услуг, оказываемых населению. В этом случае окончательно происходит закрепление социального характера образования и финансово-экономической самостоятельности образовательной организации.

В проекте «Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года» дается характеристика условий, вызывающих необходимость финансово-экономического реформирования. К ним относятся:

— недостаточная реализованность новых принципов организационно-экономического функционирования средней и высшей школы, сформулированные в 1992 г. в законе «Об образовании» в силу преобладания консервативных тенденций;

— передача ответственности и полномочий на органы государственного управления образованием;

— ограничение или нереализованность академической и экономической автономии образовательных учреждений;

— отсутствие в Гражданском, Налоговом, Бюджетном кодексах особенностей организационно-экономических механизмов, отраженных в законе «Об образовании».

По мнению авторов проекта, суть основных проявлений кризиса образования состоит в следующем:

— сохранение глубоких структурных диспропорций между предложением образовательных услуг и потребностями, формирующимся гражданским обществом и развивающимся рынком труда;

— отсутствие эффективных институтов, связывающих образование с потребностями общества, что влечет значительные потери ресурсов как на пути к системе образования, так и внутри нее;

— хроническое недофинансирование образования из всех источников, включая государственные и частные, которое влечет заметное ухудшение качества образования;

— ригидность образовательной системы, обусловленная преобладанием трансляции знаний над воспитанием навыков и ценностей, устарелостью стандартов и содержания образования<sup>2</sup>.

Стратегия модернизации финансово-экономических механизмов в сфере образования реализуется в ходе общей бюджетной реформы. Нормативно-правовая база финансово-экономических преобразований в сфере образования включает в себя в том числе:

— Постановление Правительства Российской Федерации от 22 мая 2004 г. № 249 «О мерах по повышению результативности бюджетных расходов»;

---

<sup>2</sup> Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года.

— Концепцию реформирования бюджетного процесса в Российской Федерации в 2004—2006 гг.;

— «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации». Министерство образования и науки РФ. 21 апреля 2005 г.

В проекте «Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года» подчеркивается, что важнейшим элементом нового финансово-экономического механизма является полная и последовательная реализация правового статуса образовательной организации (учебного заведения), заложенной в законе «Об образовании» 1992 г. Это, в свою очередь, предполагает следующее:

— независимость от формы собственности при распределении государственного финансирования (постепенное сближение государственных и негосударственных учебных заведений);

— финансово-хозяйственная прозрачность на основе внедрения современных систем бухгалтерского учета и экономического анализа и обеспечения большей информационной открытости образовательных учреждений, в том числе через систему попечительских советов;

— контрактные формы отношений с государством и частными заказчиками, в том числе с непосредственными получателями образовательных услуг;

— государственная аккредитация и независимая система контроля качества образования как основные регуляторы поведения учебных заведений;

— переход от выделения средств по статьям расходов бюджетной классификации к финансированию одним показателем (исполнение государственного именованного финансового обязательства);

— 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, включая разработку единых форм отчетности и ежегодную публикацию финансовых отчетов;

— создание унифицированных и понятных процедур расходования средств, основанных на конкурсном отборе поставщиков товаров, работ и услуг<sup>3</sup>.

Развитие бюджетной реформы и принятие соответствующих нормативно-правовых актов ведет к активности и ответственности субъектов образовательной деятельности:

— со стороны образовательного учреждения/организации — умение руководителей образовательных учреждений/организаций и их команды «читать» законы и претворять их в жизнь;

— со стороны родителей — умение и возможность выбора необходимой образовательной услуги;

— со стороны учащегося — умение оценить свои возможности и перспективы, а также максимально использовать предложенную образовательную услугу.

В нормативных документах акцентируется внимание на потребителе образовательных услуг, т.е. на учащихся. Символично в этом контексте выглядит встреча А.Фурсенко со школьниками-победителями конкурса «Школа будущего России глазами школьников» (30 октября 2007 г.), организованного Фондом развития социальной инициативы «Новые Перспективы» по заказу Министерства образования и науки РФ при участии Совета попечителей Президентского полка, Центра развития информационного общества (РИО-Центр) и ООО «Агентство гуманитарных технологий». «Над созданием модели школы будущего работают ученые, педагоги. Очень хорошо, что к этой очень сложной работе подключились самые главные участники образовательного процесса — школьники. Много из того, что предложено вами, уже реализуется. Нам очень важно ваше мнение, ваша оценка, ваши предложения. Если будем сотрудничать — обязательно добьемся успеха». По мнению министра, современная молодежь в 16—17 лет должна быть готова к самостоятельной работе и ответственности за принятые решения, а не надеяться только на своих учителей и родителей. *«Главное, чтобы в школе готовили не к экзаменам, а к жизни, —* сказал министр. — То, каких успехов вы добьетесь в жизни, как ее проживете, зависит от знаний, навыков, опыта, который приобрели в школе». Для того, чтобы школа

---

<sup>3</sup> Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года.

готоввила к жизни, необходимы изменение самого понятия российской школы, отказ от приоритета академических традиций, формализма и бюрократии.

Существует, на наш взгляд, еще один важный момент в процессе становления корпоративных отношений в системе образования — законодательно закрепленная новая оценка качества педагогического труда. В разработанной «Модельной методике введения нормативного подушевого финансирования реализации государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования» (20 декабря 2006 г.) в качестве основных критериев, влияющих на заработную плату педагогов, не названы стаж и уровень образования педагогов. «Учительские доходы будут зависеть теперь не только и не столько от количества учебных часов, сколько от качества работы: сложности учебных программ, квалификации преподавателя, уровня образовательного учреждения и т.п.»<sup>4</sup>.

На Интернет-конференции, проходившей 10 сентября 2007 г., директор Департамента государственной политики в сфере образования И.Калина о реализации приоритетного национального проекта «Образование» сказал: «конечно же, очень сильной стороной ... проекта является то направление, по которому идет поддержка тех коллективов, тех людей, которые в наибольшей степени своей работой соответствуют требованиям, которые предъявляет сегодняшнее общество к образованию... То есть, если это можно так называть, это схема выявления лучших образцов, поощрения коллективов, которые демонстрируют образцы работы, и организация обучения других работников образования на примере этих передовиков, на их базе, с их участием — это, конечно, тоже огромный результат приоритетного национального проекта... Поэтому у меня есть твердая уверенность, что в 2009-м, максимум 2010-м году, все школы будут работать, будут получать финансирование по такой системе, которая гораздо более точно отражает, наверное, один из самых злободневных вопросов: а кому же принадлежат деньги, выделенные на образование, — чиновникам, которые их распределяют, или семье, гражданам,

---

<sup>4</sup> Анонс Пресс службы Министерства образования и науки от 26.06.2007.

которые сами решают, куда они вместе с этими деньгами приходят и где они учатся».

С точки зрения И.Калины, ведущими инструментами модернизации системы образования, апробируемыми в национальном проекте «Образование», являются жесткое формульное распределение финансирования (нормативно-подушевое) и повышение квалификации педагогов, причем с учетом опыта инновационной системы повышения квалификации<sup>5</sup>. А.Фурсенко в своем выступлении в МПГУ 12 апреля 2007 г. отметил, что «директор школы — это человек, который должен обеспечивать реализацию задач, которые ставит перед школой государство, в том числе экономических и организационных».

Поощрение успешной деятельности в образовательном учреждении осуществляется теперь через конкурсный отбор и конкурсную проверку достижений, что нормативно закреплено такими документами, как:

— Постановление Правительства Российской Федерации № 89 от 14 февраля 2006 г. «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы»;

— 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»;

— 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».

Анализ документов позволяет сделать вывод о том, что созданы все условия для возникновения такой формы повышения квалификации, как внутрифирменная или *корпоративная подготовка*

---

<sup>5</sup> Калина И. Повышение квалификации учителей станет частью нацпроекта «Образование» [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.edu.ru/index.php?page\\_id=5&topic\\_id=12&date=&sid=4194&ntype=nuke](http://www.edu.ru/index.php?page_id=5&topic_id=12&date=&sid=4194&ntype=nuke)

педагогов. Именно термин «корпоративная подготовка», с нашей точки зрения, отражает потребности системы образования и рынка образовательных услуг. Современное качество образовательной услуги становится явлением брэндовым, т.е. конкурентоспособным. Рассмотрим более подробно понятие корпоративной подготовки.

Толково-словообразовательный словарь определяет корпорацию как «общество, союз, группу лиц, объединенных общностью словных или профессиональных интересов».

Словарь Д.Н.Ушакова дает следующие определения:

1. Корпорация, ж. (от лат. *corporeatio* — объединение) (*книжн.*). В Западной Европе — местная профессиональная цеховая организация. Ремесленные корпорации. В немецких университетах — студенческая организация. Корпорация буршей.

2. Корпорация — группа лиц, объединяемая общностью профессиональных или сословных интересов (*устар.*). Профессорская корпорация (или корпорация профессоров). Адвокатская корпорация (или корпорация адвокатов).

3. Корпоративный, корпоративная, корпоративное (*книжн.*). Прил. к корпорация. Корпоративная честь. Корпоративный дух.

4. Корпоративность — отвлеч. сущ. к корпоративный; преданность интересам корпорации. Принцип корпоративности.

5. Корпорант, корпоранта, м. (нем. *Korporant*). В немецких университетах студент, член корпорации (во 2 значении).

Авторы аналитической статьи «Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике», давая определение корпоративного университета, предлагают общее определение корпоративной подготовки как *системы внутрифирменного обучения, объединенной единой концепцией в рамках стратегии развития организации и разработанной для всех уровней руководителей и специалистов*<sup>6</sup>. Оценивая деятельность образовательной организации на рынке образовательных услуг, авторы подчеркивают, что «в современных условиях жесткой конкуренции необходимо изначально задать высокий темп изменения — только так можно победить на рынке. В противном случае компания обречена на

---

<sup>6</sup> Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике. М., 2002. С. 8.

проигрыш в конкурентной борьбе, какую бы лидирующую стартовую позицию она не занимала изначально. *Очень важно создать в компании некоторую критическую массу сотрудников, проходящих обучение постоянно, таким образом, в компании будет присутствовать постоянное совершенствование технологий, навыков, представлений*<sup>7</sup>.

Анализ литературы по современному менеджменту позволяет определить систему корпоративной подготовки персонала как процесс, конечной целью которого является достижение слаженности в работе команды и способности достигать высоких командных результатов.

По мнению ученых, именно корпоративная подготовка обеспечивает финансовую эффективность корпорации за счет целевой передачи опыта и интенсивного роста профессионализма участников. То есть можно говорить о взаимосвязи корпоративной подготовки и профессиональной компетентности сотрудников организации<sup>8</sup>.

Преимуществами составляющей корпоративной подготовки — корпоративного обучения — являются:

— четкая ориентация на конечный результат — рост профессионализма сотрудников за счет повышения качества работы, эффективность и конкурентоспособность на рынке труда;

— интерактивный процесс обучения, который обеспечивает высокую степень вовлеченности участников;

— экономия денег и адаптированность к деятельности организации, при этом проблемы организации и её сотрудников остаются закрытой информацией;

---

<sup>7</sup> Там же.

<sup>8</sup> Балашов В.Г., Ириков В.А. Технологии повышения финансового результата предприятий и корпораций. М., 2002; Технология и опыт вывода предприятия из критического и банкротного состояния в конкурентоспособное. Методика. Годовой опыт ЗАО «Чайковский текстиль» / Под ред. В.А.Ирикова. М., 1996; Дранко О.И. Финансовый менеджмент: технологии управления финансами предприятия: Учебное пособие для вузов. М., 2004; Балашов В.Г., Ириков В.А., Токарев В.Д. Опыт реформирования: четырехкратный рост и техперевооружение. М., 2002; Балашов В.Г., Ириков В.А., Ларин В.Я. Механизмы, обеспечивающие удвоение темпов экономического роста регионов. М., 2004; Ильдеменов С.В., Ильдеменов А.С., Воробьев В.П. Инновационный менеджмент: Учебное пособие для вузов. М., 2002.



— сплочение коллектива в единую команду, объединенную общими целями и технологиями работы, а также укрепление корпоративной культуры компании;

— в результате корпоративного тренинга организация получает рабочие материалы, готовые для использования в системе внутреннего обучения и повышения квалификации;

— в результате корпоративного обучения появляются практические навыки, обеспечивающие комплекс профессиональных компетенций персонала.

Исследование агентства «Амплуа-персонал», проведенное в 2002 г., показало, что существует три способа организации корпоративного обучения: внешнее обучение, когда сотрудник обучается вне организации; работа с тренером, когда тренер приглашается на определенный период в организацию; создание собственного учебного центра. «Наиболее экономны первые два способа (но только в том случае, если речь идет об одноразовых тренингах). Как правило, такие формы обучения выбирают небольшие компании с численностью сотрудников до 100 человек. Для них разумнее всего заключить договор с каким-нибудь учебным центром. Причем двух-трех узких специалистов лучше отправлять учиться на внешние курсы. А для группы из 5—10 человек целесообразнее приглашать преподавателей к себе в фирму», — пишут авторы<sup>9</sup>.

В теории менеджмента в корпоративной подготовке принято выделять следующие составляющие:

1. **Самообразование сотрудников** включает в себя изучение сотрудниками специальной литературы, взаимный обмен опытом, посещение тематических конференций, семинаров, выставок, сбор и систематизацию информации. Главное отличие самообразования от дополнительного образования состоит в том, что оно, как правило, *не носит системного характера* и может не иметь ничего общего со стратегическими задачами компании.

2. **Долгосрочное дополнительное образование** работников, связанное со *стратегическими задачами компании*, включает

---

<sup>9</sup> Дополнительное профессиональное образование как путь к успеху и хорошим взаимоотношениям в коллективе [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.seminarna.ru/articles/114/47/137.html>

в себя получение второго высшего образования, участие в долгосрочных обучающих программах и мероприятиях. С точки зрения бизнеса такое образование можно рассматривать как инвестиции в персонал, которые начинают работать через определенное время. Необходимо отметить, что к этой категории корпоративного образования можно отнести только *дополнительное образование*, которое работник получает в соответствии с тем направлением работы, в котором компания планирует использовать его в дальнейшем.

3. **Краткосрочное обязательное образование сотрудников**, вызванное необходимостью поддержания технологических процессов на современном уровне, представляет собой целую систему образовательных, аттестационных и сертификационных мероприятий, которые предусмотрены системой производства или реализации продукции на данном сегменте рынка. Все образовательные мероприятия предусмотрены ведомственными нормативными актами, стандартами, системой качества, действующей в организации.

4. **Краткосрочное дополнительное образование сотрудников** связано со стратегическими задачами организации. В эту категорию попадают семинары и тренинги, которые представляют интерес для организации как на нынешнем этапе, так и на перспективу. Это могут быть конференции, семинары и выставки, в ходе которых происходит обмен опытом. Также сюда можно отнести и участие специалистов компании в работе различных профессиональных клубов и сообществ.

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

*Компенсация естественной убыли.* В случае естественной убыли сотрудников (увольнения, переход в другие подразделения, выход на пенсию и др.) соответствующие программы корпоративной подготовки помогают скорейшей адаптации к новым должностным компетенциям нового сотрудника.

*Количественный рост. Расширение предприятия.* Другая ситуация, при которой предприятие сталкивается с вопросом подготовки кадров — это расширение. Компании организуют корпоративное обучение, для того, чтобы за короткий срок подготовить сотрудников необходимого уровня.

*Качественный рост.* Освоение предприятием новой технологии или комплекса новых технологий. «Одна из самых интересных форм корпоративного обучения — освоение новых технологий. В случае с расширением компании “в тираж” идет уже сложившийся опыт. Но любая растущая компания неизбежно сталкивается с необходимостью перехода на качественно новый уровень. Как же научить сотрудников тому, что сама компания еще никогда не делала? Сначала выделяется один из производственных участков, на котором отрабатывается модель перехода на новую технологию. Затем этот участок становится базовым для всех остальных подразделений. Формируется уже известная нам бизнес-единица. Затем опыт этой бизнес-единицы переносится на другие путем обучения по корпоративным программам. Таким образом, снижаются риски, связанные с нововведениями. Переводить на новую систему все подразделения сразу небезопасно — новая технология может таить в себе сюрпризы, которые лучше сначала изучить на примере отдельного участка. В остальном обучение при качественном росте напоминает корпоративный университет. С той лишь разницей, что в преподавании присутствует гораздо больше творчества и гипотез — ведь сами преподаватели только начинают жить и работать по-новому, и только лишь верят в то, что новые технологии выведут корпорацию на новый уровень»<sup>10</sup>.

Общие направления обучения в компании распределяются по таким содержательным линиям, как адаптация новых сотрудников, повышение эффективности компании в целом, повышение эффективности отдельных групп сотрудников и подразделений, повышение эффективности отдельных сотрудников.

Причем система непрерывного обучения персонала необходима:

- если для роста и развития компании необходим опережающий личный рост и профессиональное развитие персонала;
- если результаты работы сотрудников не соответствуют их потенциалу;
- если отдельные обучающие мероприятия не дали желаемых результатов;

---

<sup>10</sup> Гафитулин Т. Системная модель корпоративного обучения // Управление развитием персонала. 2006. № 3.

— если в компанию постоянно приходят новые сотрудники, которых необходимо знакомить с ее спецификой;

— если есть необходимость создать для опытных и ценных сотрудников дополнительный стимул к продолжению работы в компании<sup>11</sup>.

Существенной проблемой в теории корпоративного обучения считается риск потери квалифицированного специалиста, и чем больше знаний и навыков приобретает сотрудник, тем выше риск его потерять. Чтобы снизить риск увольнений, можно предусмотреть в трудовом договоре условие: после обучения специалист обязан проработать на данном предприятии еще не менее 1—2-х лет, а в случае, если он решит уйти раньше, должен будет возместить стоимость обучения<sup>12</sup>.

С нашей точки зрения, для системы образования корпоративная подготовка является одним из эффективных условий реализации компетентностного подхода. Несмотря на отсутствие педагогической теории по данной проблеме, мы попробуем сделать ряд предварительных заключений.

*Педагогическая компетентность в школе*, осуществляющей идею педагогической корпорации или сообщества единомышленников, занятых единой профессиональной деятельностью, объединяющей своих сотрудников идеей корпоративной преданности, считающей базовой педагогической ценностью ценность корпоративной чести педагога, формируется через следующие основания развития корпорации:

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

— наличие структурных изменений, которые должны произойти в первую очередь в головах людей;

— обеспечение организацией систематической подготовки;

— эффективность оценивается по уровню ротации управленческого персонала, причем карьерное развитие педагогов оценивается не только конкретными результатами педагогической

---

<sup>11</sup> Дополнительное профессиональное образование как путь к успеху и хорошему взаимоотношениям в коллективе.

<sup>12</sup> Там же.

деятельности, но и уровнем вовлеченности в школьное управление в целом;

— 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»;

— по мнению практиков менеджмента, здесь не работает принцип «делай, как я», но работает принцип «я расскажу, как я думаю, и ты сможешь сделать лучше».

Развитие педагогической компетентности в условиях корпоративной подготовки связано с развитием школьного педагогического сообщества внутри организации при реализации стратегии организации на основе ее ведущих педагогических ценностей.

Корпоративная подготовка 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;

— подготовку и адаптацию 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 ею следующих положений:

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

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

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

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

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

Анализ профессиональной компетентности и корпоративной подготовки в теории современного менеджмента позволяют выявить так называемые «точки соприкосновения» указанных феноменов.

**Поиск категориального единства содержания понятий  
«профессиональная компетентность педагога»  
и «корпоративная подготовка»**

<b>Профессиональная компетентность педагога</b>	<b>Корпоративная подготовка / Школа как корпорация</b>
Профессиональная компетентность педагога — интегральная характеристика, определяющая способность специалиста решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей	Корпорация — общество, союз, группа лиц, объединенных общностью профессиональных интересов
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, то есть 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	Корпоративная подготовка направлена 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	Корпоративная подготовка 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.

## ***Глава 5. Системный подход и методология сетевизма при реализации предпрофильной подготовки***

В данной главе речь пойдет о новом отечественном феномене предпрофильной подготовки с точки зрения системного подхода и методологии сетевизма. Сегодня уже можно говорить о том, что несмотря на относительную новизну использования системного подхода в гуманитарных и общественных науках, педагогические исследования опираются на данный подход. Системный подход достаточно эффективен для исследования структуры объектов и их взаимодействий<sup>1</sup>. Б.Г.Юдин описывает суть системной ориентации следующим образом: «Системная ориентация не должна пониматься как некий алгоритм или набор алгоритмов, лежащий в основе исследовательского движения и предписывающий те или иные ходы этому процессу. Для механизма, реализующего требования системной ориентации, характерно то, что эти требования выступают как исходные предпосылки или методологические установки, принятие которых зачастую не осознается или не фиксируется»<sup>2</sup>.

Для системы характерно не только наличие связей и отношений между образующими ее элементами (организованность), но и неразрывное единство со средой, во взаимоотношении с которой система проявляет свою целостность. Свойства объекта как целостной системы определяются не только и не столько суммированием свойств его отдельных элементов, сколько свойствами его структуры. Рассмотрение объектов как систем осуществляется системным подходом. Сущность его внешне проста — все элементы системы, все операции в ней должны рассматриваться только в совокупности как одно целое. Современная системология рассматривает системы как способ существования окружающего мира (Л.Берталанфи, А.Раппопорт, Н.Винер, Р.Эшби, М.Месарович, Я.Такахара и др.).

По определению Р.Акоффа, «система — это совокупность из двух и более элементов», удовлетворяющих следующим трем условиям:

---

<sup>1</sup> Юдин Э.Г. Методология науки.

<sup>2</sup> Там же. С. 19.



1. Поведение каждого элемента влияет на поведение целого.
2. Поведение элементов и их воздействие на целое взаимосвязаны.

3. Если существуют подгруппы элементов, каждая из них влияет на поведение целого и ни одна не оказывает такого влияния независимо<sup>3</sup>.

«Другими словами, элементы системы связаны между собой таким образом, что независимые подгруппы в них не могут возникнуть <...>

1. Каждая часть системы обладает качествами, которые теряются, если ее отделить от системы.

2. Каждая система обладает существенными качествами, которые отсутствуют у ее частей.

Существенные свойства системы, взятой как целое, вытекают из взаимодействия ее частей, а не из их действий, взятых в отдельности. По данной причине — и это главное — система есть целое, которое нельзя понять посредством анализа»<sup>4</sup>.

В научной литературе рассматриваются различные принципы системного подхода, из которых мы выделяем в качестве базовых следующие:

1. *Принцип целостности.* Система представляет собой не простое объединение элементов, а единую целостность, свойства которой не сводимы к свойствам ее частей.

2. *Принцип эффективности.* Развитие системы идет по направлению поиска ее максимальной эффективности. Причем этот процесс не зависит от условий организации или самоорганизации системы.

3. *Принцип учета внешних связей.* Положение о необходимости рассмотрения анализируемой системы как подсистемы некоторой общей системы. Данный принцип запрещает рассматривать любую систему в отрыве от окружающей ее среды (как автономную, обособленную).

4. *Принцип делимости.* Система делима на части, подсистемы до того момента, пока не нарушаются общие свойства системы.

---

<sup>3</sup> Акофф Р. Планирование будущего корпорации. М., 1985.

<sup>4</sup> Там же. С. 38—39.

5. *Принцип целевой организации.* Система существует пока существует цель ее функционирования, т.е. можно говорить о целе-существовании системы.

6. *Принцип согласования целей.* Функционирование системы обеспечивается согласованием целей и задач функционирования.

По образному выражению П.А.Баранова, в научном знании на протяжении истории менялись «точки сборки» знания, т.е. осуществлялось различное видение систем («восприятие облика смыслов») <sup>5</sup>.

Профилизация школ с точки зрения системного подхода реализуется в первую очередь принципы индивидуализации и дифференциации, а точнее, профильной дифференциации. «Точками сборки системы» профильного образования, как уже было сказано ранее, стали смыслы развития современного образования, определяемые обществом знаний, глобализацией, высоким уровнем конкуренции в мире, развитием информационных технологий. В первую очередь профилизация школы с точки зрения государственной образовательной политики связана с необходимостью создания эффективного механизма обеспечения конкурентоспособности современного рынка труда. Так, под качественным состоянием специалиста понимают совокупность свойств, обуславливающих его способность удовлетворять потребности народного хозяйства. Авторы работы «Проблемы развития законодательства о школе» подчеркивают, что качество подготовки специалиста неразрывно связано с соответствием его практической деятельности ожиданиям общества <sup>6</sup>.

В докладе «Образование и компетентность в Европе», опубликованном в январе 1989 г. круглым столом европейских промышленников (КСЕП), указывалось, что промышленные корпорации рассматривают образование и подготовку кадров как стратегические инвестиции, жизненно важные для их будущего процветания. В докладе также выражалось сожаление о том, что «правительства все еще рассматривают образование как исключительно внутреннее дело, из-за чего промышленность может оказывать

---

<sup>5</sup> Баранов П.А. Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании. СПб., 2003.

<sup>6</sup> Проблемы развития законодательства о школе. М., 2002.

лишь слабое воздействие на образовательные программы». Вывод, сделанный в докладе, состоял в необходимости усиления связей между образовательными учреждениями и промышленностью.

В докладе министра образования и науки Российской Федерации А.Фурсенко от 6 декабря 2004 г. указывается на необходимость реформ в логике профилизации школы: «Ничего не делать и ничего не предлагать — преступно по отношению к молодым людям, за которых мы несем ответственность; преступно по отношению к нашей стране и к нашей экономике. Потому что, собственно говоря, это и есть наш главный потенциал... Наша задача — обеспечить развитие человеческого капитала и способствовать приросту новых знаний и новых технологий. И можно твердо сказать, что всё это делается для увеличения благосостояния страны и каждого конкретного человека. Приоритетом мы можем и должны сделать систему профессионального образования. Речь не идет о том, чтобы противопоставить профессиональное образование вопросам воспитания. Это две стороны одной медали. И никуда мы не денемся от воспитательной, социальной функции. Но через развитие системы профессионального образования, улучшение качества подготовки людей, создание для них новых возможностей наши граждане могут стать более успешными в жизни, а тем самым мы получаем шанс решить главные социальные проблемы».

И далее: «Профильная школа выступает заказчиком по отношению к общей школе, как и начальное профессиональное образование; и точно так же высшая школа является заказчиком по отношению к нашему общему образованию... Я коротко могу сказать, что индивидуализация профильного обучения в старших классах тоже способствует повышению качества общего образования».

По мнению ректора Государственного университета (Высшая школа экономики) Я.Кузьминова, «образование ответственно за три типа капитала знаний, ключевых для экономики. Это человеческий капитал (сумма компетенций, обеспечивающая успех отдельного индивида), интеллектуальный (изобретения и инновации) и социальный (способность людей к совместным действиям ради общего блага). Без гармоничного развития производства

всех трех разновидностей капитала на место в ряду стран-лидеров можно не рассчитывать»<sup>7</sup>.

Стратегия модернизации образования, несомненно, носит системный характер. Рассмотрение документов профилизации школы подтверждает это. Рассмотрим вначале общие положения профилизации школы. Нормативно-правовой базой профилизации средней школы являются следующие документы:

1. Федеральный закон «Об образовании», в котором указано: «...Обучающиеся всех образовательных учреждений имеют право на получение образования в соответствии с государственными образовательными стандартами, на обучение в пределах этих стандартов по индивидуальным учебным планам, на ускоренный курс обучения... Обучение граждан по индивидуальным учебным планам в пределах государственного образовательного стандарта ... регламентируется уставом данного образовательного учреждения» (п.1 ст. 50).

2. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года (одобрена Правительством Российской Федерации; распоряжение Правительства РФ от 29 декабря 2001 г. № 1756-р);

3. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования (утверждена приказом министра образования № 2783 от 18 июля 2002 г.). Концепция профильного обучения на третьей ступени общего образования исходит из многообразия форм его реализации.

4. Федеральный Базисный учебный план для среднего (полного) общего образования (приложение к приказу Минобразования России от 9 марта 2004 г. № 1312).

Именно в «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» заявлена организация профильного обучения на старшей ступени общего образования как одно из направлений модернизации общего образования. Концепция развивает основные принципы образовательной политики в России, которые определены в законе Российской Федерации «Об образовании»,

---

<sup>7</sup> Образование и общество: готова ли Россия инвестировать в свое будущее? [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220\\_report.pdf](http://www.hse.ru/temp/2007/files/20071220_report.pdf)

федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании» и раскрыты в «Национальной доктрине образования в Российской Федерации до 2025 года», а также «Федеральной программе развития образования на 2000—2005 годы», определяет приоритеты и меры реализации генеральной, стратегической линии в предстоящее десятилетие — модернизации образования.

Для создания механизма устойчивого развития системы образования в Концепции определены приоритетные задачи:

— обеспечение государственных гарантий *доступности и равных возможностей получения полноценного образования;*

— *достижение нового современного качества дошкольного, общего и профессионального образования;*

— формирование в системе образования нормативно-правовых и организационно-экономических механизмов привлечения и использования внебюджетных ресурсов;

— повышение социального статуса и профессионализма работников образования, усиление их государственной и общественной поддержки;

— развитие образования как открытой государственно-общественной системы на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики и *повышения роли всех участников образовательного процесса* — обучающегося, педагога, родителя, образовательного учреждения.

*Система специализированной подготовки (профильного обучения)* в старших классах общеобразовательной школы, ориентированная на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, является одной из мер обеспечения государственных гарантий доступности качественного образования как приоритетно-го направления государственной политики в области образования.

Одним из основных направлений реализации образовательной политики является *создание условий для введения профильного обучения* в старшей ступени общеобразовательной школы.

Таким образом, «Концепция профильного обучения...» является закономерным продолжением стратегии модернизации образования. В соответствии с распоряжением Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. № 1756-р об одобрении

«Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года» на старшей ступени общеобразовательной школы предусматривается *профильное обучение*, ставится задача создания «системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда.., отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования».

Прежде всего, следует разграничить понятия «профильное обучение» и «профильная школа».

Профильное обучение — средство дифференциации и индивидуализации обучения, позволяющее за счет изменений в структуре, содержании и организации образовательного процесса более полно учитывать интересы, склонности и способности учащихся, создавать условия для обучения старшеклассников в соответствии с их профессиональными интересами и намерениями в отношении продолжения образования. Профильная школа есть институциональная форма реализации этой цели. Это основная форма. Однако перспективными в отдельных случаях могут стать иные формы организации профильного обучения, в том числе выводящие реализацию соответствующих образовательных стандартов и программ за стены отдельного общеобразовательного учреждения.

Профильное обучение направлено на реализацию личностно ориентированного учебного процесса. При этом существенно расширяются возможности выстраивания учеником индивидуальной образовательной траектории.

Переход к профильному обучению преследует основные цели:

— обеспечить углубленное изучение отдельных предметов программы полного общего образования;

— создать условия для существенной дифференциации содержания обучения старшеклассников с широкими и гибкими возможностями построения школьниками индивидуальных образовательных программ;

— способствовать установлению равного доступа к полноценному образованию разным категориям обучающихся в соответствии

с их способностями, индивидуальными склонностями и потребностями;

— расширить возможности социализации учащихся, обеспечить преемственность между общим и профессиональным образованием, более эффективно подготовить выпускников школы к освоению программ высшего профессионального образования»<sup>8</sup>.

В другом документе *профильное обучение* рассматривается как система специализированной подготовки, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда. *А перед профильной школой ставится задача отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего профессионального образования*<sup>9</sup>.

В постановлении Правительства № 334 от 9 июня 2003 г. сказано, что целью введения профильного обучения является «создание системы специализированной подготовки (профильного обучения) в старших классах общеобразовательной школы, ориентированной на индивидуализацию обучения и социализацию обучающихся, в том числе с учетом реальных потребностей рынка труда, отработки гибкой системы профилей и кооперации старшей ступени школы с учреждениями начального, среднего и высшего образования».

Модель общеобразовательного учреждения с профильным обучением на старшей ступени предусматривает возможность разнообразных комбинаций учебных предметов, что и будет обеспечивать гибкую систему профильного обучения. Эта система должна включать в себя следующие типы учебных предметов: базовые общеобразовательные, профильные и элективные.

*Базовые общеобразовательные предметы* являются обязательными для всех учащихся во всех профилях обучения. Предлагается следующий набор обязательных общеобразовательных предметов: математика, история, русский и иностранные языки,

---

<sup>8</sup> Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования.

<sup>9</sup> Распоряжение Правительства Российской Федерации от 29 декабря 2001 г. №1756-р об одобрении Концепции модернизации российского образования на период до 2010 г.

физическая культура, а также интегрированные курсы обществоведения (для естественно-математического, технологического и иных возможных профилей), естествознания (для гуманитарного, социально-экономического и иных возможных профилей).

*Профильные общеобразовательные предметы* — предметы повышенного уровня, определяющие направленность каждого конкретного профиля обучения. Например, физика, химия, биология — профильные предметы в естественнонаучном профиле; литература, русский и иностранные языки — в гуманитарном профиле; история, право, экономика и др. — в социально-экономическом профиле и т.д. Профильные учебные предметы являются обязательными для учащихся, выбравших данный профиль обучения.

*Элективные курсы* — курсы по выбору учащихся, входящие в состав профиля обучения на старшей ступени школы. Элективные курсы реализуются за счет школьного компонента учебного плана и выполняют две функции. Одни из них могут «поддерживать» изучение основных профильных предметов.

Система профильной школы является открытой, живой, многоуровневой (сложной) системой. На основании законодательной базы предлагаемые учебные планы можно корректировать в соответствии с потребностями региона (А.Пинский). Школьные управляющие советы обладают всеми полномочиями для выбора школой необходимого профиля. Системообразующим компонентом является ребенок-учащийся-выпускник, ориентированный на успешное профессиональное будущее.

С нашей точки зрения, можно говорить о становлении нового типа неклассических систем, образ которых представлен в классификации П.А.Баранова:

— «механическая система, в которой исходным является множество (совокупность) элементов, а каждый элемент определяется совокупностью свойств;

— организмическая система — прообразом является биологический организм, а система задается через набор функций, необходимых для ее существования и рассматривается как изначально данная, при этом цели системы рассматриваются как неизменяющиеся и предопределенные;



— организационная система — система задается через законы взаимоотношений элементов, на первый план выходят не элементы, а отношения, постулируется появление смысла только на уровне целого, система воспринимается в динамике ее становления и развития, со сменой целевых направлений;

— полипарадигмальная (постнеклассическая) система — система рассматривается как взаимодействие автономных образований, каждое из которых имеет основания своего бытия в самом себе, внимание обращается на полилог, метафору, карнавальность, интуитивность, использование элементов различных парадигм для появления нового качества»<sup>10</sup>.

По данной классификации традиционные системы образования относятся к организационным системам. Между тем, процессы общества знаний, информационная революция, внутренние нормативы, обеспечивающие большую финансовую самостоятельность образовательных учреждений, о чем было сказано ранее, являются основой для становления полипарадигмальных систем школьного образования. Причем данные системы являются промежуточным (как бы связующим) звеном между традиционными системами и новыми дезорганизованными структурами.

Организованность, по А.Богданову, определяется как результат соединения частей в целое, которое больше суммы своих частей. Дезорганизованность противоположна организованности, при дезорганизованности целое меньше этой суммы. Несмотря на изящество и симметричность таких определений, эти положения нуждаются в более глубоком осмыслении. Категории «больше» или «меньше» Богданов рассматривает в тектологическом смысле, не раскрывая их. Он утверждает только, что «полная неорганизованность — понятие без смысла, то же самое, что полное небытие».

С другой стороны, и полная организованность — это тоже небытие, но принадлежащее другому, «двойственному» полюсу. Если в полной неорганизованности нет никакой связи, то она не может составлять никакого сопротивления нашему усилию (активности), а только в сопротивлении мы узнаем о бытии вещей.

---

<sup>10</sup> Баранов П.А. Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании. СПб., 2003. С. 129—130.

Наоборот, в полной организованности все связи замкнуты вовнутрь, никак себя не проявляют, а то, в чем нет никакой активности, также не может оказать сопротивления. Другими словами, мы можем видеть организованность только на фоне дезорганизации и соответственно описывать ее в терминах «организация — дезорганизация». Обратное, дезорганизацию мы можем увидеть на фоне организации при описании ее в терминах «дезорганизация — организация»<sup>11</sup>. Таким образом автор раскрывает суть сетевого подхода в современных организациях.

В «Концепции профильного обучения...» были предложены две модели организации профильного обучения:

*1) Модель внутришкольной профилизации.*

Общеобразовательное учреждение может быть однопрофильным (реализовывать только один избранный профиль) и многопрофильным (организовать несколько профилей обучения).

Общеобразовательное учреждение может быть в целом не ориентировано на конкретные профили, но за счет значительного увеличения числа элективных курсов предоставлять школьникам (в том числе, в форме многообразных учебных межклассных групп) в полной мере осуществлять свои индивидуальные профильные образовательные программы, включая в них те или иные профильные и элективные курсы.

*2) Модель сетевой организации.*

В подобной модели профильное обучение учащихся конкретной школы осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных ресурсов *иных образовательных учреждений*. Оно может строиться в двух основных вариантах.

Первый вариант связан с объединением нескольких общеобразовательных учреждений *вокруг наиболее сильного* общеобразовательного учреждения, обладающего достаточным материальным и кадровым потенциалом, которое выполняет роль «ресурсного центра». В этом случае каждое общеобразовательное учреждение данной группы обеспечивает преподавание в полном объеме базовых общеобразовательных предметов и ту часть профильного обучения (профильные предметы и элективные курсы),

---

<sup>11</sup> Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. М., 1989.

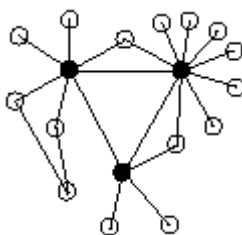
которую оно способно реализовать в рамках своих возможностей. Остальную профильную подготовку берет на себя «ресурсный центр».

Второй вариант основан на *кооперации* общеобразовательного учреждения с учреждениями дополнительного, высшего, среднего и начального профессионального образования и привлечении дополнительных образовательных ресурсов. В этом случае учащимся предоставляется право выбора получения профильного обучения не только там, где он учится, но и в кооперированных с общеобразовательным учреждением образовательных структурах (дистанционные курсы, заочные школы, учреждения профессионального образования и др.).

Предложенный подход не исключает возможности существования и дальнейшего развития универсальных (непрофильных) школ и классов, не ориентированных на профильное обучение, и различного рода специализированных общеобразовательных учреждений (хореографические, музыкальные, художественные, спортивные школы, школы-интернаты при крупных вузах и др.).

Решение об организации профильного обучения в конкретном образовательном учреждении принимает его учредитель по представлению администрации образовательного учреждения и органов его общественного самоуправления<sup>12</sup>.

Обобщенное представление о сетевой организации профильного обучения может выглядеть следующим образом:



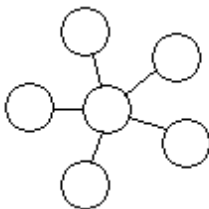
**Рис. 1. Сеть с устойчивыми узловыми структурами**

На рисунке видны и устойчивые корпоративные связи, и структурирование вокруг наиболее сильного образовательного учреждения.

<sup>12</sup> Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования.

В.Мелешко, рассматривая сетевые решения профильного обучения («Учительская газета» от 19 апреля 2005 г.), пишет о четырех моделях профильного обучения, реализуемых на практике.

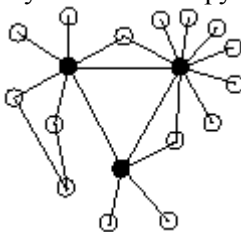
*Первая модель.* Вся школа ориентируется на какой-либо один профиль (физико-математический, естественнонаучный, гуманитарный и т.д.). Все элементы связаны только с одним элементом, расположенным в центре звезды:



**Рис. 2.** Взаимосвязь элементов сети между собой: расположение в виде звезды

*Вторая модель* бурно развивалась в 90-е гг. и действительно была связана прежде всего со взаимодействием школ и вузов. Она заключалась в том, что на старшей ступени открывалось несколько разных профильных классов. Школы привлекали преподавателей вузов, которые помогали им реализовывать тот или иной профиль.

Некоторые узлы притягивают к себе наибольшее число связей и объединяют все узлы в устойчивые структуры:

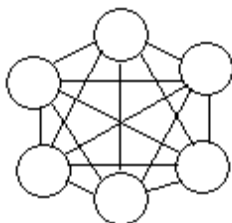


**Рис. 3.** Сеть с устойчивыми узловыми структурами

*Третья модель* связана с индивидуальными учебными планами школьников, т.е. образовательная программа представлена в виде специального «меню» учебных курсов для детей, из которого они могут выбрать тот или иной набор предметов и учебных курсов. В этом случае ученик может выбрать в качестве профильных предметов не только математику или физику, но и литературу,

иностранный язык и другие предметы. Предметы базового уровня преподаются одинаково, а на профильные дети расходятся по отдельным группам и кабинетам.

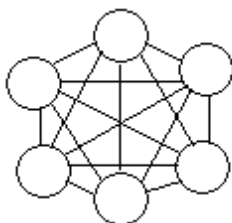
Элементы сети связаны между собой. Каждый элемент сети связан со всеми остальными:



**Рис. 4. Взаимосвязь элементов сети между собой:  
каждый элемент связан со всеми остальными**

*Четвертая модель* позволяет ребенку реализовать индивидуальный учебный план не только «в своем» учебном заведении, но и в других (какой-то курс учащиеся могут прослушать в другой школе).

Элементы сети связаны между собой. Каждый элемент сети связан со всеми остальными:



**Рис. 5. Взаимосвязь элементов сети между собой:  
каждый элемент связан со всеми остальными**

Анализ литературы по методологии сетевизма позволяет сделать вывод о том, что сетевая организация в общем виде основывается на концептуальном единстве, нефиксированном лидерстве, автономии частей, аутсорсинге, максимальном, персональном разделении рисков, ярко выраженной креативности. В основе — полифония, иногда какофония, индивидуальных проектов и групповых коалиций. Их суть и ценность заключается в синергии

миссии и личности. При этом подобная организация не столько озабочена формальной постановкой задач, сколько концептуальным лидерством, поэтому в области перспективного планирования, как правило, имеет место гибкое сочетание знания общего контекста и конкретного, проектного мышления<sup>13</sup>.

В зарубежной литературе являются устоявшимися следующие категории.

*Сетевая организация (Network organisation)* — это организация, которая использует в управлении производством и бизнесом сетевые связи, отношения и технологии.

*Сетевое общество (Network society)* — общество, в котором значительная часть информационных взаимодействий производится с помощью электронных сетей.

*Сеть (Network)* — комбинация компьютеров и других устройств, связанных таким образом, чтобы пользователи могли обмениваться программами и техникой (например, принтерами) и общаться друг с другом.

Термин «сеть» до сих пор трактуется по-разному. Однако все определения сети схожи в одном: *сеть не является жёстко организованной структурой*. Она объединяется неким общим видением, общими ценностями, связывающими воедино планы и действия различных членов сети.

Концепция сети как органической неиерархической структуры заключается, во-первых, в координации усилий участников

---

<sup>13</sup> Барабаш А.Л., Бонабо Э. Безмасштабные сети // В мире науки. 2003. № 8; Богданов А.А. Тектология. Всеобщая организационная наука. М., 2003; Киви Б. Освоение реальности [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.kiwi.computerga.ru](http://www.kiwi.computerga.ru); Неклесса А.И. Неопознанная культура. Гностические корни постсовременности // Восток. 2002. № 1; Попков В.В. Теория двойственности: аксиоматический подход // Вестник МИАБ. 2002. № 3 (11); Пригожин А.И. Современная социология организаций. М., 1995; Пригожин А.И. Методы развития организаций. М., 2003; Резник Ю.М. Введение в социальную теорию: социальная системология. М., 2003; Руденко А.П. Самоорганизация и прогрессивная эволюция в природных процессах в аспекте концепции эволюционного катализа // Рос. хим. журн. 1995. № 2; Хофштадгер Д. Гёдель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда. Самара, 2000; Spencer-Brown G. Laws of Form. Portland, 1994; Barabasi A.-L. Linked; Building Virtual Communities: Learning and Change in Cyberspace. Cambridge, 2002; Veltman K. 2001 Development and Challenges in Digital Culture. «Electronic Imaging & the Visual Arts» Conference Proceeding, 3—8 December 2001, Moscow, 2001, p. 33—39.

по регулярному сбору и распространению информации и, во-вторых, в совместном пользовании ресурсами, в первую очередь информационными. При всех различиях в уровне развития все участники сети должны воспринимать друг друга в качестве равных партнёров, и наличие в сети координационного центра всегда означает именно «координацию», а не диктат. Наличие прямых равноправных связей всех со всеми, являющееся определяющим качеством сетевого общества, дает всем участвующим в них лицам такой прирост дееспособности, от которого невозможно отказаться. Причина этого в том, что основанная на упомянутых выше связях сетевая организация взаимодействия, которую для краткости можно назвать сетевым обществом, или Сетью, порождает следующие обстоятельства.

Во-первых, резко снижается потребность в построенных на чиновничьих управленческих конструкциях, без посредничества которых до сих пор невозможно было организовать совместную работу большого количества людей. Во-вторых, социальный статус участвующих в каком-либо деле перестает быть довлеющим обстоятельством, определяющим их поведение. В-третьих, совершенно очевидно, что сетевая организация взаимодействия резко повышает скорость решения практически любых вопросов. Причем расходы на получение требуемых результатов не растут, а значительно сокращаются. Таким образом, Сеть дает своим участникам решающие преимущества перед теми, кто ведет дела, опираясь на систему опосредованных отношений.

Сеть — это со-общество суверенных личностей, а не общество граждан. Более того, в Сети для любого действия всегда найдется ранее неизвестная форма его осуществления. Эти обстоятельства определяют задающую направленность трансформации государства в состояние, отвечающее требованиям сетевого общества<sup>14</sup>.

Аспектам сетевой организации уделяли особое внимание сторонники «школы человеческих отношений» (К.Барнард, Д.Мак Грегор, Р.Ликерт, К.Аргирис, М.Маккоби, Р.Блейк и др.). Данная категория предполагает учет личных симпатий и рангов при неформальном структурировании коллективов, с целью сознательного

---

<sup>14</sup> Грачева Т. Сеть против иерархии [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.moskvam.ru/2006/05/gracheva.htm>

создания новых стимулов к эффективной работе на предприятии. Авторы также делают следующие выводы и заключения по поводу перспектив развития современного общества.

1. В интеллектуальном смысле эпоха информационного общества будет более беспощадной, чем все предыдущие.

2. В информационном обществе также доминируют властные иерархии.

3. Именно репутация, или капитал доверия, является самым ценным активом сети. С ее помощью сети привлекают к себе внимание, а внимание в сети гораздо более дефицитный ресурс, чем деньги. Деньги — результат внимания, а не наоборот. Внимание — единственная твердая валюта виртуального мира.

4. Главная ценность информационного общества состоит не в информации как таковой, а в ее сортировке и манипулировании ею.

Давая характеристику сетевым организациям, Ю.М.Резник пишет о том, что если люди достаточно долго взаимодействуют между собой, например, в рамках одного предприятия, то «в игру все в большей мере вступают законы социологии малых групп». Происходит неформальное структурирование коллектива на основе взаимного интереса, симпатий, не предписанного уставами авторитета и социального статуса. Формируется своего рода неофициальная параллельная структура, невидимая сеть внутри коммерческого предприятия или иной организации. В этой сети лидерство и авторитет изменчивы, так как не определены никаким должностным уставом, существуют горизонтальные (уравнивающие людей по рангу) связи, способствующие распространению информации (слухов, сплетен и др.) вопреки всем официальным барьерам «конфиденциальности», «секретности» и др. В пределах каждой неформальной сетевой группы у людей в той или иной мере пробуждаются чувства взаимной сплоченности, лояльности — отголоски столь характерных для групп охотников-собирателей родственных чувств<sup>15</sup>.

Предложенная в «Концепции профильного обучения...» модель сетевой формы организации профильного обучения не является новой и демонстрирует потребность системы образования

---

<sup>15</sup> Социальная инженерия: Сб. тр. семинара [1994—1995 гг.] / Под ред. Ю.М.Резника, В.В.Щербины. М., 1996.



в более гибких механизмах собственного развития. «С начала 60-х годов многие организации стали разрабатывать и внедрять новые, более гибкие типы *организационных структур*, которые по сравнению с бюрократией были лучше приспособлены к быстрой смене внешних условий и появлению новой наукоемкой технологии. Такие структуры называются адаптивными, поскольку их можно быстро модифицировать в соответствии с изменениями окружающей среды и потребностями самой организации. Еще одно название этих более гибких систем — органические структуры. Оно связано с их возможностью адаптироваться к изменениям в окружающей среде подобно тому, как это делают живые организмы... Некоторые из этих структур настолько живо реагировали на всякие внешние и внутренние перемены, что заслужили название “самообучающиеся структуры”»<sup>16</sup>.

Следует отметить, что процедура выбора модели сетевой организации вообще и профильного обучения в частности — дело очень важное, предполагающее правильное сетевое решение. Необходимость сетевой организации связана, в первую очередь, со сравнением эффективности работы небюрократических и бюрократических форм организации. В работе Й.Бернхарда и К.Гланца делается серьезное заключение о том, что повышение эффективности при небюрократическом стиле работы возможно лишь в том случае, когда работники организации действительно чувствуют себя как члены единой «возрожденной охотничьей группы». Причем задача организации осознается ими как жизненно важная для них самих. «Дух малой группы» предполагает пробуждение чувства лояльности, даже подобия родственных чувств. Для всего этого необходим психологически верный подбор совместимых и стимулирующих друг друга к слаженной работе людей<sup>17</sup>.

В заключение главы сделаем ряд замечаний.

Во-первых, несмотря на многочисленные заверения руководителей государственной образовательной политики, новая модель — модель профильной школы — имеет адаптивный характер

---

<sup>16</sup> Мескон М.Х. Основы менеджмента. 3-е изд. М., 2007. С. 343.

<sup>17</sup> Bernhard J.G., Glantz K. Staying Human in the Organization. Our Biological Heritage and the Workplace. L., 1992.

(в противопоставление модели профессионального развития) с точки зрения государственной поддержки. В сравнении: адаптационная модель профессиональной подготовки ориентирована на сиюминутное реагирование на внешние изменения, а модель профессионального развития — на учет и прогнозирование будущих изменений<sup>18</sup>.

Во-вторых, хотелось бы подчеркнуть достаточно ограниченные возможности научного отражения проблем бытия. В условиях интенсивных изменений общественного устройства, многократного увеличения глобальных рисков уповать на «универсальные способы решения проблем», в том числе и образовательных, является непозволительной роскошью. Еще А.Бергсон отметил неспособность науки отразить длительность, временной аспект бытия. А по М.Хайдеггеру, наука ничего не может сказать о бытии за пределами предметной данности, научное представление никогда не сумеет обставить существо природы, потому что предметное противостояние есть в принципе только один из способов, каким выступает природа. Современная наука мыслит мир как представление, считает М.Хайдеггер. Но там, где мир заменяется картиной мира, к сущему приступают как к тому, на что человек нацелен, что он хочет преподнести себе. «Картина мира, сущностно понятая, означает не картину, изображающую мир, а мир, понятый в смысле такой картины... Бытие сущего ищут и находят в представленности сущего»<sup>19</sup>.

В-третьих, идеи сетевизма не являются безупречными, но, по видимому, необходимо принять их как объективную реальность XXI в. Давая оценку сетевому мироустройству, сенатор А.Крэнстон написал книгу под символическим названием «Революция в концепции суверенитета» (2000 г.). В книге в полном соответствии с идеями сетевого мироустройства говорится, что человечество может выжить в XXI в. только в том случае, если пересмотрит концепцию суверенитета и признает приоритет индивидуума и верховенство транснациональных организаций и транснационального законодательства. Необходимо, писал сенатор, заложить в основу понимания национального гражданства еще один слой —

---

<sup>18</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании.

<sup>19</sup> Хайдеггер М. Бытие и время. Изд. 3-е, испр. СПб., 2006.

«граждан мира». И среди этих групп распределить суверенитет. Идея глобального гражданства должна заменить идею национального гражданства. При этом вместо присущего национальному гражданству патриотизма с его преданностью своему народу и Отечеству должна быть внедрена идея планетарного патриотизма и преданности человечеству.

В-четвертых, заканчивая данный раздел монографии, отметим привлекательность идей И.М.Ильинского, который в своей работе «Образовательная революция» раскрыл суть современного кризиса образования с гуманитарной точки зрения<sup>20</sup>. И.М.Ильинский отмечает, что «новые технологии предъявили новые требования к работнику в плане не только количества знаний, умений, навыков, но и к его творческим способностям и личным качествам (инициативность, предприимчивость, активность). Это вызвало острое напряжение в отношениях системы образования с рынком труда, производством, которое определили словом “кризис”»<sup>21</sup>. «Экономический человек, — отмечает И.М.Ильинский, — должен уступить место человеку человеческому, а “потребительское общество”, “цивилизация удовольствий”, “виртуальная реальность” и шабаш иррациональности — ценностно-ориентированной исторической воле, призванной переориентировать нынешний ход событий с тем, чтобы избежать планетарной катастрофы». Причем образование, с его точки зрения, «должно быть не просто модернизировано или реформировано, а стать другим»<sup>22</sup>. Современные реформы, по мнению ученого, ведут к острейшему дефициту «людей широкой эрудиции», т.е. людей, способных глубоко понимать широкий круг общезначимых проблем общества. И в первую очередь проблемы выживания человечества. Образование в XXI в., утверждает И.М.Ильинский, приобретает высший смысл и спасительную миссию. «Отсюда всеохватное определение будущего общества — общества человеческих качеств, общества человека, общества гуманизма. Отсюда высший приоритет образования перед всеми иными сферами — экономикой, политикой»<sup>23</sup>.

---

<sup>20</sup> Ильинский И.И. Образовательная революция. М., 2002.

<sup>21</sup> Там же. С. 173—174.

<sup>22</sup> Там же. С. 175.

<sup>23</sup> Там же. С. 169.

Автор «Образовательной революции» видит смысл современного образования в научении творчеству через *активизацию совести, разума и эмоций*, которые в своем единстве способны обеспечить успешность процесса приспособления к изменяющимся и часто неизвестным условиям, достижение лучших результатов. «Творческая личность» — понятие высокого порядка и скорее редкое исключение, чем широко распространенное правило. «Творческие способности могут развиваться от менее высоко-го к более высокому уровню. И это не только интеллект, но — непременно! — эмоционально-волевая, духовно-нравственная сторона личности. Непременно — в единстве. Выдвижение такой задачи — не благое пожелание и чей-то субъективный замысел, это — императив объективной реальности, вставший в ходе развития человечества. Чтобы противостоять растущим неопределенности и непредсказуемости, невероятно усложняющим жизнь и порождающим массу неожиданных, нетривиальных задач, общество должно сознательно наращивать и иметь необходимую и достаточную критическую массу творческих личностей <...>

Поэтому и возникает новый идеал (парадигма) науки и образования, в центре которых — человек в его полномасштабном измерении (тело, ум, эмоции, душа), а также окружающая его среда, как естественноприродная, так и созданная самим человеком — вещная и социальная. Поэтому мы и говорим, что продукт образования в нынешних условиях — это не специалист, пусть даже “высококачественный”, а человек — знающий, понимающий, умеющий, культурный и гуманный. Поэтому мы и говорим, что если “специалист” создается обучением, то человек — только образованием, т.е. обучением и воспитанием»<sup>24</sup>.

Опережающий характер образования означает, что оно не только успешно адаптируется к внешней среде, соответствует потребностям личности, общества, производства, но и само активно влияет на состояние личности и общества, предопределяет и формирует их потребности, исходя из научного предвидения, прогнозирования ближайших и отдаленных перспектив цивилизационного развития, а не только запросов производства.

---

<sup>24</sup> Там же. С. 239.

## Часть 2

# ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ

---

### *Глава 1. Ценностно-смысловой феномен управленческой деятельности руководителя*

В данной главе мы попытаемся дать оценку *педагогической компетентности руководителя* как базовой ценности управленческой деятельности. Если в предыдущих параграфах мы рассматривали аксиологические основы компетентностного подхода, то сейчас для нас представляется актуальным выявить ценностно-смысловой феномен управленческой деятельности руководителя.

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 решать жизненные и профессиональные задачи 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, т.е. на компетенции деятельности.

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 авторов «Компетентностной модели современного педагога»<sup>1</sup>, «*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 содействии принятию ими ценностей современного образования, через содействие формированию нового культурного типа личности»<sup>2</sup>.

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. Самообразование так или иначе связано с новой компетенцией — компетенцией деятельности, обеспечивающей такое самообразование.

---

<sup>1</sup> Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие. СПб., 2007. С. 31.

<sup>2</sup> Там же.

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

- способность анализировать, интерпретировать и применять различные педагогические концепции и теории;

- способность саморефлексии в собственной системе ценностей;

- способность совмещения теории и практики (т.е. деятельностный подход, в котором только и может проявиться компетентность);

- 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 происходит посредством ценностного выбора. Ценности являются своеобразными детерминантами индивидуального и коллективного выбора, определяют перспективу развития как личности, так и общества в целом. Попытка анализа роли профессионально-педагогической компетентности в ситуации ценностного выбора руководителем в быстро меняющихся социально-экономических условиях жизни общества является новой 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.Василук, 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 отстают от требований времени, беспокойства, связанного с собственной ригидностью в применении в реальной деятельности новых форм и методов работы. Практически каждый руководитель 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, поскольку 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 данного 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).

Рассмотрим основные положения 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” интегральной 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.

**Педагогическая компетентность руководителя** — интегральная характеристика, определяющая способность руководителя



управлять инновациями, т.е. эффективно решать стратегические и тактические задачи развития организации в условиях изменений, на основе признания 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.

Если взять за основу те пять задач, которые отражают базовую компетентность современного учителя<sup>3</sup>, то можно сказать, что для современного руководителя в наибольшей степени является актуальным:

- видеть сотрудника в развитии, в процессе деятельности; способствовать формированию в нем потребности в изменениях;
- строить деятельность организации, ориентированную на достижение целей, обеспечивающих дальнейшее инновационное развитие;
- устанавливать продуктивное взаимодействие с другими субъектами деятельности, обеспечивать коммуникацию на договорной основе;
- создавать и использовать среду, инициирующую изменения;
- поддерживать, проектировать и осуществлять собственное профессиональное самообразование и самообразование своих сотрудников.

Профессиональная компетентность педагога проявляет себя:

- в деятельности при решении профессиональных проблем и типичных профессиональных задач;
- в органическом единстве с ценностями человека, т.е. при глубокой личной заинтересованности в данном виде деятельности;
- в умении осуществлять выбор исходя из адекватной оценки себя в конкретной ситуации;
- при использовании собственных знаний, профессионального и жизненного опыта;

---

<sup>3</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 10.

— в согласовании обобщенных умений с локальными умениями и знаниями в конкретных областях;

— в достижении конкретного результата или личной победы.

Рассмотрим эти положения более подробно.

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

В практике менеджмента этот компонент деятельности руководителя признан одним из ведущих, о чем свидетельствует огромное число исследований, посвященных данной проблеме. Например, авторы работы «Воспитай своего лидера. Как находить, развивать и удерживать талантливых руководителей»<sup>4</sup> Вильям К.Байхем, Одри Б.Смит, Мэтью Дж.Пици пишут, 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 лестнице.

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) говорится, что основная причина увольнения сотрудников — отсутствие перспектив карьерного роста и интереса к своей работе. Отыскав эффективный способ воспитания руководителей,

---

<sup>4</sup> Byham W.C., Smith A.B., Paese M.J. Grow Your Own Leaders: How To Identify, Develop And Retain Leadership Talent.

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 актуальным 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»;
- 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 смены 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 труда<sup>5</sup>.

Обеспечить эффективность руководства способно соблюдение следующих положений:

— 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 руководителю следует сконцентрироваться на тех работниках, которые подают самые большие надежды в этой сфере<sup>6</sup>.

---

<sup>5</sup> Фокс Дж. Как стать первоклассным руководителем. Правила привлечения и удержания лучших специалистов. М., 2008.

<sup>6</sup> Там же.

Для выявления лидерских качеств сотрудников организации должны активно выявлять в своей среде работников с высоким потенциалом, а также 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 таланты<sup>7</sup>.

Для обеспечения потребностей развития необходимо следующее:

— 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 задачам<sup>8</sup>.

---

<sup>7</sup> Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации. СПб., 2007.

<sup>8</sup> Там же.

С этой точки зрения наиболее близкой поставленному вопросу является теория Б.Шледера, согласно которой компетенции рассматриваются не с позиции простого функционирования общества и выживания индивидуумов, а с позиции 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:

— 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.Андреева, А.В.Баранникова, Л.Н.Боголюбова, Е.Б.Володарской, Б.С.Гершунского, С.З.Гончарова, Э.Зеера, И.А.Зимней, В.Зыкина, И.Калиниковой, З.М.Макашевой, А.К.Марковой, Э.Сыманюка, Ю.Г.Татура, Ю.Фролова).

С точки зрения Л.Н.Захарова, В.В.Соколова, 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...».

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 интегральной профессионально-личностной 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»<sup>9</sup>.

Анализ исследований современного состояния 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, Л.М.Андерсон, Т.Берд, Ф.Дж.Кортагон, Дж.Гудсон, С.Кейни 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.Ананьева, Л.И.Божович, И.С.Кона, В.Н.Мясищева, С.Л.Рубинштейна и др.).

Если рассматривать подготовку педагогов с точки зрения подготовки к воспитательной деятельности, то актуальной является, 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

---

<sup>9</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.

воспитательного процесса. Способность педагога к реализации воспитательных функций при этом определяется его предрасположенностью к качественным самоизменениям<sup>10</sup>.

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 выступают 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.Кузька, 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»<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Борытко Н.М. Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001.

<sup>11</sup> Минцберг Г. Природа управленческого труда. М., 1973.



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 конкретному учреждению или конкретной должности. Деятельность руководителя связана с ролями организации межличностных, информационных и ролей 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% (по Г.Минцбергу).

Анализ литературы, посвященной эффективному менеджменту, показал, что инновационность развития организации обеспечивается талантом менеджмента, а не предпринимательской деятельностью. 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 Несбитта, в Америке 10,8 млн. предприятий из 11 млн. их общего числа — 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 свидетельствует о возможности того же самого человека эффективно управлять организацией по мере того, 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»<sup>12</sup>. Следовательно, нет ничего странного в том, что выдающийся предприниматель становится не особенно эффективным менеджером. Организация, которую создал предприниматель, в результате может даже прекратить существовать. 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:

---

<sup>12</sup> Общая теория менеджмента [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.reflist.ru/docnext/2691.3.shtml>

- привести в соответствие цель управления инновациями с целью функционирования организации в целом;
- выявить свои конкурентные преимущества и недостатки;
- 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 решений<sup>13</sup>.

Рассмотрим далее, какую оценку в педагогических исследованиях получил данный компонент профессионально-педагогической компетентности педагога. Способность решать задачи инновационного развития как ведущая характеристика деятельности

---

<sup>13</sup> Друкер П. Энциклопедия менеджмента.

подчеркивается в работах, посвященных профессиональной компетентности педагога (Н.В.Кузьмина, Е.В.Бондаревская, А.Д.Щербаков, 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 мышления<sup>14</sup>.

По определению И.А.Колесниковой, профессионально-педагогическая компетентность — это интегральная профессионально-личностная характеристика, определяющая готовность и способность выполнять педагогические функции в соответствии с принятыми в социуме в конкретно-исторический момент нормами, стандартами, требованиями<sup>15</sup>.

Таким образом, 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,

---

<sup>14</sup> Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М., 1996.

<sup>15</sup> Колесникова И.А. Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.

что 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 менеджменте<sup>16</sup>. 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 — индивидуальность<sup>17</sup>.

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

---

<sup>16</sup> Fink C. Strategic Newspaper Management. P. 79.

<sup>17</sup> Maslow A.H. Motivation and Personality. N.Y., 1954.

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 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 освоение 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* 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*, обусловленной использованием новых управленческих, маркетинговых и информационных технологий, инновационной активностью и творчеством;

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

— *контактоустанавливающей*, от реализации которой зависит успех коммуникативного замысла, в связи с чем требуется доскональное знание целевой аудитории;

— *самопрезентации*, реализуемой 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 осуществляемой во время официальных церемоний;

— *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, 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 информацией<sup>18</sup>.

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»<sup>19</sup>.

Роль коммуникативного компонента педагогической деятельности рассматривается в трудах таких отечественных исследователей, как Н.В.Кузьмина, Л.А.Петровская, А.К.Маркова, Л.М.Митина, Л.П.Алексеева, Н.С.Шаблыгина, Г.И.Сивкова и др. Л.М.Митина выделяет две структуры педагогической компетентности:

---

<sup>18</sup> Адизес И.К. Управление жизненным циклом корпорации.

<sup>19</sup> Делор Ж. Образование — сокрытое сокровище // Университетская книга. 1997. № 4. С. 37.



деятельностную и коммуникативную<sup>20</sup>. В.А.Сластенин подчеркивает особую роль организаторских и коммуникативных умений педагога.

В таком же аспекте рассматривает профессиональную компетентность Л.М.Митина, которая 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»<sup>21</sup>.

По мнению Н.В.Кузьминой, особую роль в педагогической деятельности играет аутопсихологическая компетентность в области достоинств и недостатков собственной деятельности и личности<sup>22</sup>. То есть профессиональная рефлексия педагога — одна из составляющих успешной педагогической коммуникации.

Педагогическое сообщество определяет профессиональную рефлексию, с одной стороны, как неотъемлемую черту компетентного педагога, а с другой — как условие продуктивного взаимодействия с другими субъектами деятельности. По мнению Р.М.Грановской, Ю.С.Крижанской, И.Н.Семенова, С.Д.Степанова и других, 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, деятельности, 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

---

<sup>20</sup> Митина Л.М. Психология профессионального развития. М., 1998.

<sup>21</sup> Митина Л.М. Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994. С. 46.

<sup>22</sup> Кузьмина Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990. С. 90.

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...»<sup>23</sup>.

#### **4. Создавать и использовать среду, инициирующую изменения.**

Данный ценностный компонент управленческой деятельности был осознан в теории менеджмента в 40-х гг. прошлого века и остается центральным и сегодня. 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, десяти или тысячи — 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 все ресурсы компании и направленному на

---

<sup>23</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионовой и А.П.Тряпицыной. СПб., 2005.

следование рыночной необходимости. То есть продукция СМИ — новости — стали рассматривать как любой другой продукт, ориентированный на потребителя<sup>24</sup>.

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 завершили 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 начальники, должны искать возможности совершенствования работы и повышения эффективности своей организации. Мастер,

---

<sup>24</sup> Fink C. Strategic Newspaper Management. P. 80.

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»<sup>25</sup>.

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 компетентности<sup>26</sup>.

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, это умение отказаться от собственных предубеждений. Критическое мышление, способное выдвинуть новые идеи и увидеть новые возможности, весьма существенно при решении проблем<sup>27</sup>.

---

<sup>25</sup> Общая теория менеджмента.

<sup>26</sup> Козберг Г.А. Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2000.

<sup>27</sup> Браус Дж.А., Вуд Д. Инвайронментальное образование в школах. СПб., 1994.

«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»<sup>28</sup>.

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 работе<sup>29</sup>.

Таким образом, 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, за рубежом накоплен значительный опыт подготовки менеджеров (Б.Депортер, Питер Ф.Друкер, Г.Льюис, Г.Олдер, В.Дж.Редин, М.Морис, М.Хенаки, Ли Якокка). В России интерес к менеджменту как к науке возник в 90-е гг. Интенсивность преобразований в России показала недостаточность подготовки современных руководителей, их неумение самостоятельно работать в условиях конкуренции. В стратегии модернизации 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 компетентностного

---

<sup>28</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании.

<sup>29</sup> Рогов М.Г. Ценности и мотивы личности в системе непрерывного профессионального образования: Дис. ... д-ра псих. наук. Ярославль, 1999.

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 (исследования С.Г.Вершловского, А.П.Владиславлева, С.И.Змеева, Ю.Н.Кулюткина, Е.И.Степановой 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. Были исследованы также структура мотивов повышения управленческой компетентности и их динамика в процессе обучения.

В работах В.И.Дружинина, С.В.Ковалева, В.И.Клемешовой, М.М.Лапкина, А.В.Филиппова, Н.В.Яковлевой и других были проанализированы факторы, обуславливающие формирование мотивов профессионального обучения. В них 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 мало продуктивным, 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)<sup>30</sup>.

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 делу<sup>31</sup>.

Приведенный анализ трактовок позволяет утверждать, что выделенные компоненты задач профессионально-педагогической компетентности с педагогической точки зрения, с одной стороны, являются ведущими в становлении и развитии педагога-профессионала, а с другой — являются ценностными ориентирами руководителей в различных сферах управленческой деятельности.

---

<sup>30</sup> Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В. Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб., 2003.

<sup>31</sup> Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века. М., 1997.

## **Глава 2. Проектирование модели повышения квалификации руководителей**

Данная глава посвящена проектированию модели образовательного процесса, направленного на формирование и развитие профессиональной компетентности руководителя. Методологическими основаниями для нас служат положения, разработанные в исследованиях Б.Г.Ананьева, В.Г.Воронцовой, С.Г.Вершловского, В.В.Горшковой, Т.Г.Браже, Г.С.Сухобской, Ю.Н.Кулюткина, А.В.Даринского, В.Г.Онушкина и др.

Можно выделить, в частности, следующие методологические подходы к решению проблем образования взрослых в современной России:

— андрагогический подход (С.Г.Вершловский, А.В.Даринский, В.Г.Онушкин, Л.Н.Лесохина и др.);

— акмеологический подход к образованию взрослых (Ю.А.Гагин, Н.В.Кузьмина, В.Н.Максимова, А.А.Деркач и др.);

— психологические подходы к образованию взрослых (Б.Г.Ананьев, Ю.Н.Кулюткин, Г.С.Сухобская и др.);

— подход, представляющий изучение гуманитарной культуры взрослых (Т.Г.Браже и др.);

— подход, представляющий дидактические основы образования взрослых (Е.П.Тонконогая и др.).

К сожалению, в вышеуказанных подходах категория «успешность деятельности» как характеристика компетентной личности достаточно размыта. С нашей точки зрения, удачным является определение А.В.Баранникова: «Компетентным является тот, чья деятельность, поведение адекватны появляющимся проблемам. Компетентный человек — это тот, кто обладает определенными возможностями и подготовкой, позволяющими ему успешно справляться с ситуацией, вовремя активизировать и актуализировать свои знания и умения, приемы и способы деятельности. В этом смысле компетентность может быть и внешним выражением “включенных” самообразовательных способностей»<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Баранников А.В. Содержание общего образования: компетентностный подход. М., 2002. С. 13.



Проанализируем на основе современных моделей компетентности содержание подготовки компетентных руководителей и определим значение в ней педагогической компетентности.

Давая оценку проводимых реформ и задач управленческой деятельности, Э.Д.Днепров говорит о том, что «в первую очередь необходимо реформировать содержание нашего образования. Сегодня оно не отвечает ни потребностям гражданского и экономического развития страны, ни мировым тенденциям. Реальная проблема содержания нашего образования заключается в том, что оно отстало от мирового на две цивилизационные эпохи. Мы до сих пор застряли на стадии перехода от аграрного общества к индустриальному, в то время как весь мир шагнул в постиндустриальное общество. И это нужно менять»<sup>2</sup>.

В своей работе «Образование и политика» Э.Д.Днепров уделяет особое внимание руководителю образовательного учреждения. Так, школа является базовым основанием не только системы образования, но и общего процесса формирования и развития человеческого капитала. Она закладывает фундамент становления личности, системы духовных ценностей, новых гражданских социальных установок и социальных навыков. По мнению автора, именно успешность деятельности руководителя образовательного учреждения обеспечивает успешность образовательной политики и далее на муниципальном, региональном и государственном уровнях<sup>3</sup>.

В исследовании В.Ю.Кричевского профессиональное образование рассматривается как фактор успешной разработки стратегии развития школы. Автор доказывает наличие тесной взаимосвязи предлагаемых образовательных программ с качеством стратегических проектов развития школы<sup>4</sup>.

С.В.Селицкая рассматривает педагогическую компетентность менеджера как базисную профессиональную характеристику личности руководителя. При этом она выделяет три ведущие парадигмы, которые составляют фундаментальную базу концептуальных

---

<sup>2</sup> Днепров Э.Д. Мы отстаем на две эпохи [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gazeta.ru/2005/12/16/oa\\_181971.shtml](http://www.gazeta.ru/2005/12/16/oa_181971.shtml)

<sup>3</sup> Днепров Э.Д. Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006.

<sup>4</sup> Кричевский В.Ю. Многогранность управления // Управление современной школой. СПб., 1997. С. 34.

оснований формирования педагогической компетентности менеджера: социологическую, социокультурную и деятельностьную. В своих исследованиях автор обосновывает выбор деятельностного подхода в качестве фундаментального основания для создания условий формирования педагогической компетентности менеджера.

С точки зрения И.В.Гришиной, компетентность представляет собой интегральное профессиональное качество руководителя, сплав его опыта, знаний, умений и навыков, показатель его готовности к руководящей работе и способности принимать обоснованные управленческие решения. Исследуя профессиональную компетентность директора школы, И.В.Гришина пришла к выводу, что она является сложным многоаспектным личностным образованием, которое включает функционально связанные между собой компоненты:

— мотивационный — совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления;

— когнитивный — совокупность знаний, необходимых для управления;

— операционный — совокупность умений и навыков практического решения задач;

— личностный — совокупность важных для управления личностных качеств;

— рефлексивный — совокупность способностей предвосхищать, оценивать, «притормаживать» собственную деятельность, выбирать стратегию управления.

В исследованиях И.А.Колесниковой и О.Г.Прикота разработана модель педагогической компетентности, адекватная требованиям рыночной экономики. Авторы рассматривают педагогическую компетентность в контексте четырнадцати базовых компетенций, способствующих успешной самореализации педагога в условиях рынка. Целостность педагогической компетентности в структуре личности обеспечивается согласованностью, равновесием, взаимосвязанностью и взаимообусловленностью педагогических компетенций, сущность которых определяется видами педагогической деятельности. С их точки зрения, педагогическая компетентность — это:

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 педагога.

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, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции.

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 взрослого и ребенка).

Аналогичный подход можно увидеть в исследовании Т.Н.Пильщиковой, которая оценивает компетентность педагога-менеджера, как:

— степень владения совокупностью знаний, умений и навыков в области педагогического менеджмента, экономики, предпринимательства;

— способность к маркетинговой и исследовательской деятельности, анализу и выбору оптимальных путей решения проблем в условиях неопределенности;

— готовность разрабатывать, принимать и реализовывать эффективные управленческие решения в направлении поставленной цели;

— сформированность значимых личностных качеств, экономического мышления и мотивационно-ценностных ориентаций;

— единство теоретической, нормативно-правовой и практической готовности к педагогическому менеджменту, экономической деятельности и предпринимательству;

— готовность к информационному сопровождению управленческой деятельности, эффективным коммуникациям в деловом общении.

В докладе «О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования»<sup>5</sup> рассматриваются критерии оценки уровня профессиональной компетенций.

Так, например, при присвоении квалификационной категории в процессе аттестации предлагаются следующие критерии и показатели по параметру «компетентность руководителя образовательного учреждения».

#### 1. Критерий «квалификация».

---

<sup>5</sup> О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://bank.orenipk.ru/Text/uch-sait2.htm>

Показатель — знание:

- стратегии развития образования в России и принципов образовательной политики;
- целей, содержания, форм, методов обучения и воспитания, современных концепций и технологий;
- типов образовательных учреждений, их места и роли в системе непрерывного образования, требований к результатам их деятельности;
- основ экономики образования;
- нормативно-правовых основ функционирования и развития системы образования;
- теоретических основ управления, ведущих управленческих школ и концепций, особенностей управления в сфере образования;
- принципов анализа и построения образовательных систем и методов планирования их деятельности;
- систем и методов материального и морального стимулирования работников;
- стилей эффективного руководства коллективом;
- современных методов контроля образовательной, финансово-хозяйственной деятельности и делопроизводства в учреждении;
- требований к ведению делопроизводства в образовательном учреждении.

2. Критерий «профессионализм».

Показатель — умение:

- анализировать деятельность ОУ, выявлять наиболее значимые проблемы и находить эффективные пути их решения;
- разрабатывать нормативно-организационную документацию ОУ (договоры, уставы, правила и др.);
- разрабатывать программы развития образовательного учреждения;
- строить организационную структуру управления ОУ;
- планировать и организовывать контроль деятельности учреждения;
- мотивировать исполнителей на достижение высоких результатов в трудовой деятельности и повышении квалификации;
- предупреждать и разрешать конфликты в коллективе;
- организовывать освоение новаций;

— проводить деловые совещания, беседы, организовывать групповую работу.

### 3. Критерий «продуктивность».

Показатели:

Продуктивность образовательного учреждения:

- сохранение контингента обучающихся;
- освоение обучающимися образовательных стандартов;
- результаты инновационной образовательной деятельности.

Продуктивность руководителя:

- состояние нормативно-правовой базы для функционирования и развития ОУ;
- программы развития учреждения (подразделения);
- состояние учебно-материальной (материально-технической) базы учреждения (наличие, использование, развитие);
- количественные и качественные характеристики движения кадрового состава;
- социально-психологический климат в руководимом коллективе;
- качество и уровень санитарно-гигиенических условий;
- состояние делопроизводства.

В модели П.И.Третьяковой рассматриваются профессиональная жизнеспособность и компетентность как показатели качества образования.

1. Гностические (исследовательские) и самообразовательные компетенции имеют следующие критерии:

- применение методов и технологий выявления зависимости между целью, содержанием, условиями, объектами образовательного процесса и результатами, а именно
  - находить необходимую образовательную информацию;
  - ставить цели, планировать, организовывать свой индивидуальный процесс образования и траекторию личностного развития других субъектов образовательного процесса;
  - выявлять, решать, контролировать и корректировать проблемы своего образования;
  - находить и извлекать пользу из опыта;
  - оценивать эффективность и результативность полученного образования;

— исследовать достоинства и недостатки в деятельности, в системе отношений;

— исследовать факторы продуктивного образования, анализировать состояние проблемного поля в теории и практике;

— исследовать факторы, влияющие на самоорганизацию участников образовательного процесса;

— исследовать достоинства и недостатки собственной деятельности;

— опираться на сильные стороны своей личности в решении проблем.

2. Организационно-коммуникативные компетенции имеют следующие критерии:

— построение оптимальной модели взаимоотношений и взаимодействия между всеми субъектами образовательного процесса и эффективной личностной самоорганизацией, а именно:

— организовывать собственную деятельность, связанную с решением образовательных задач;

— организовывать взаимодействие, взаимопомощь и поддержку между всеми участниками образовательного процесса;

— эффективно распределять свое время и время участников образовательного процесса на различные виды деятельности;

— использовать косвенное влияние на организацию деятельности всех участников образовательного процесса;

— обучать самоорганизации деятельности участников образовательного процесса;

— строить взаимоотношения на основе реализации программ развития (самостоятельность, уверенность в своих силах и др.);

— стимулировать к развитию;

— обучать общению (умению устанавливать контакты, согласовывать действия, слушать и слышать других, разрешать конфликты и др.);

— принимать ответственные решения;

— применять компьютерные технологии.

3. Конструктивно-проектировочные компетенции имеют следующие критерии:

— владение теоретическими методами действий при разработке целостного процесса и учебных занятий на основе прогрессивных педагогических технологий, а именно:

- составлять личностную самообразовательную программу (план);
  - составлять образовательную программу школы;
  - составлять технологические карты прохождения учебного материала;
  - устанавливать внутри-, междисциплинарные и цикловые связи изучаемых дисциплин;
  - проектировать модульную и мультипрофильную организацию УВП;
  - определять наиболее рациональные формы, методы и технологии образовательного процесса;
  - выбирать наиболее рациональную структуру целостного процесса;
  - определять наиболее продуктивную структуру учебного занятия;
  - развивать личностную и коллективную рефлексии.
4. Социально-личностные компетенции имеют критерии определения личностных и общественных целей, а именно:
- критически рассматривать явления и события в мире, России, том или ином регионе;
  - определять связи прошлого, настоящего и будущего;
  - оценивать социальные и личностные тенденции, связанные со здоровьем, окружающей средой, потреблением различных видов ресурсов;
  - входить в дискуссию и вырабатывать свое мнение;
  - преодолевать сложности, конфликты;
  - самовыражать себя и свои лучшие качества.
5. Адаптивные компетенции имеют следующие критерии способности справиться с ситуациями современными и прогнозируемыми, а именно:
- использовать новую информацию для обновления деятельности;
  - применять новые технологии для повышения эффективности труда;
  - проявлять терпимость, гибкость, стойкость перед быстрыми переменами;
  - проявлять готовность к преобразующей себя и других людей деятельности;



— адекватно реагировать в плане личностного роста на изменения в социуме.

И.В.Гришина рассматривает профессиональную компетентность руководителя школы по следующим параметрам.

Профессиональная компетентность руководителя ОУ, по ее мнению, имеет следующие критерии и показатели.

1.1. Потенциальные возможности школы:

— оценка кадров (обеспеченность кадрами, уровень квалификации, уровень педмастерства);

— оценка материально-технической и финансовой базы школы;

— оценка санитарно-гигиенического состояния в школе.

1.2. Прогрессивность школы — способность к развитию:

— оценка удовлетворения школой изменяющихся образовательных потребностей населения;

— оценка уровня инновационного потенциала педагогического коллектива;

— оценка обоснованности стратегии развития школы.

2. Ресурсная эффективность — степень целесообразности использования и развития всех ресурсов школы: кадровых, материальных, финансовых.

2.1. Реализация педагогами своих профессиональных интересов и возможностей:

— оценка развития творческой активности педагогов;

— оценка инноваций и нововведений;

— оценка реализации педагогами потребностей в развитии и самовыражении.

2.2. Рациональная организация труда в школе:

— оценка рациональности расписания работы школы (по опросу).

2.3. Рациональное использование школьного оборудования, средств, кадров:

— оценка использования педагогов в соответствии с их профессиональным профилем и образованием.

3. Социально-психологическая эффективность — степень влияния управленческой деятельности на школьный коллектив.

3.1. Удовлетворенность педагогов и учащихся школы:

— оценка степени удовлетворенности педагогов и учащихся школы (своей работой и учебной).

### 3.2. Социально-психологический климат:

— оценка уровня социально-психологического климата в школе.

### 3.3. Мотивированность членов школьного коллектива на качественный труд:

— оценка мотивов трудового поведения членов школьного коллектива.

4. Технологическая эффективность — уровень реализации основных функций управления: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-исполнительской, контрольно-диагностической, регулирующей.

#### 4.1. Соответствие структуры управления целям школы:

— оценка соответствия структуры управления целям школы.

#### 4.2. Рациональность распределения времени руководителем школы:

— оценка рациональности распределения времени руководителем школы.

#### 4.3. Рациональность технологии управления:

— оценка подготовленности руководителя к выполнению функций управления и степени их выполнения (на основе квалификационных характеристик).

#### 4.4. Способность руководителя к управлению и развитию школы:

— оценка способности руководителя к управлению.

В докладе «О деятельности института по повышению профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров как условия достижения качества дополнительного педагогического образования» предлагается модель оценки профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения, которая, с точки зрения авторов, наиболее приемлема в системе повышения квалификации. Рассмотрим предлагаемые критерии и показатели оценки профессиональной компетентности руководителя образовательного учреждения.

### **Квалификация.**

#### 1. Знание:

— стратегии развития образования в России и принципов образовательной политики;

— целей, содержания, форм, методов обучения и воспитания, современных концепций и технологий;

— типов образовательных учреждений, их места и роли в системе непрерывного образования, требований к результатам их деятельности;

— основ экономики образования;

— нормативно-правовых основ функционирования и развития системы образования;

— теоретических основ управления.

2. Ресурсная эффективность — степень целесообразности использования и развития всех ресурсов школы — кадровых, материальных, финансовых — имеет такие критерии и показатели, как:

2.1. Реализация педагогами своих профессиональных интересов и возможностей:

— оценка развития творческой активности педагогов;

— оценка инноваций и нововведений;

— оценка реализации педагогами потребностей в развитии и самовыражении.

2.2. Рациональная организация труда в школе:

— оценка рациональности расписания работы школы.

2.3. Рациональное использование школьного оборудования, средств, кадров:

— оценка использования педагогов в соответствии с их профессиональным профилем и образованием;

— состояние учебно-материальной базы.

3. Социально-психологическая эффективность — степень влияния управленческой деятельности на школьный коллектив имеет такие критерии и показатели, как:

3.1. Удовлетворенность педагогов и учащихся школы:

— оценка степени удовлетворенности педагогов и учащихся школы (своей работой и учебной).

3.2. Социально-психологический климат:

— оценка уровня социально-психологического климата в школе.

3.3. Мотивированность членов школьного коллектива на качественный труд:

— оценка мотивов трудового поведения членов школьного коллектива.

4. Технологическая эффективность — уровень реализации основных функций управления: информационно-аналитической, мотивационно-целевой, планово-прогностической, организационно-

исполнительской, контрольно-диагностической, регулирующей имеет такие критерии и показатели, как:

4.1. Соответствие структуры управления целям школы:

— оценка соответствия структуры управления целям школы.

4.2. Рациональность распределения времени руководителем школы:

— оценка рациональности распределения времени руководителем школы.

4.3. Рациональность технологии управления:

— оценка подготовленности руководителя к выполнению функций управления и степени их выполнения (на основе квалификационных характеристик).

4.4. Способность руководителя к управлению и развитию школы:

— оценка способности руководителя к управлению развитием школы.

На основании рассмотренных моделей оценки профессионально-педагогической компетентности руководителя нами была разработана **собственная модель повышения квалификации руководителей**, включающая в себя программу учебных занятий, систему диагностики, индивидуальную программу повышения квалификации, критерии и показатели оценки сформированности профессионально-педагогической компетентности руководителя.

Предварительная диагностика включает: анкетирование; самопрезентацию; групповую работу — создание проекта-образа «Современный руководитель как лидер инновационных изменений»; перекрестное интервью всех участников и экспертов.

**Анкетирование руководителей образовательных учреждений** позволило получить ответы на следующие вопросы.

1. «Оцените по трехбалльной 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 получить.

2. «Оцените по трехбалльной 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, понимание ими и реализация на практике инновационного развития организации находится на низком уровне.

3. «Оцените по трехбалльной 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

Как видим, коммуникативные способности и результативность коммуникации у респондентов очень высокая. Данная способность представляется нам одним из ведущих видов деятельности компетентного руководителя.

4. «Оцените по трехбалльной 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.

5. «Оцените по трехбалльной шкале свою способность поддерживать, проектировать и осуществлять собственное образование и способствовать самообразованию Ваших 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.

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 ими как компонент профессиональной компетентности почти 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 (п. 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 (групповая работа)».** При создании проекта-образа и его презентации оценивались управленческие

навыки руководителей по таким критериям, как видение перспективы, самостоятельность, ответственность участников проекта. Нами были получены следующие результаты:

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

Как видим, 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 ключевым компетенциям. Итак, степень выраженности данной способности, по мнению экспертов, можно оценить, как высокую, среднюю и низкую.

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 образование и способствовать самообразованию своих сотрудников	30	30	40

На основании результатов анализа проведенной диагностики и содержания подготовки современных руководителей нами была разработана программа «Эффективный менеджмент в образовании».

**Структура и содержание основных модулей учебного плана программы «Эффективный менеджмент в образовании»**

	Наименование модулей	Всего	В том числе			Форма контроля
			Лекции	Практ. занятия	Сам. раб.	
1.	Международный опыт развития образования и государственная политика РФ в сфере образования	18	16	2		
2.	Современное образовательное учреждение как объект управления	62	38	16	8	Аналитический отчет
3.	Менеджмент в образовании как наука и как специфический тип профессиональной деятельности	14	10	2	2	
4.	Функции и технологии управления современным образовательным учреждением	38	28	10		
5.	Финансово-правовые основы управления современным образовательным учреждением	28	16	12		Круглый стол
6.	Проектирование развития эффективного образовательного учреждения	34	18	16		
7.	Самостоятельная работа слушателей, консультации по содержанию курсовых работ, подготовка к итоговой конференции	24	14	10		Защита проекта
8.	Самостоятельная работа слушателей, консультации по содержанию курсовых работ, подготовка к итоговой конференции	16			16	
9.	Итоговая конференция	6		6		Итоговая конференция
Итого:		240	140	74	26	



### ***Глава 3. Педагогический подход к оценке развития компетентности руководителя образовательного учреждения***

В данной главе попытаемся оценить процессуальные возможности развития компетентности руководителя. Так, например, авторы коллективной монографии «Компетентностный подход в педагогическом образовании» говорят о «процессуальных индикаторах» или показателях роста компетентности в процессе получения педагогического образования<sup>1</sup>. Были выбраны три показателя роста: совокупность действий в процессе решения задачи, компетентностная оценка ситуации и 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 — функциональный и личностный (А.П.Тряпицына), — то данная оценка процессуальных индикаторов может быть отнесена к функциональному подходу, поскольку 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. Мы попытались выявить показатели компетентности в модели педагогической компетентности И.А.Колесниковой и О.Г.Прикота. Данная модель, с нашей точки зрения, более других отвечает, с одной стороны, требованиям рыночной экономики, а с другой стороны, личностному подходу в педагогике. Оценка показателей компетентности позволила нам педагогическими методами оценить прирост компетенций и развитие компетентности руководителя.

Общим итогом являлось то, что после прохождения курсов «Эффективный менеджмент в образовании» прирост компетенций у руководителей образовательных учреждений в среднем составил 33%. Данный показатель мы считаем удовлетворительным, а проведенные занятия эффективными. В заключение монографии приводим разработанные показатели оценки компетенций (В таблице они соответствуют графе «Виды педагогической деятельности»).

---

<sup>1</sup> Компетентностный подход в педагогическом образовании. С. 34.

№ п/п	Основные педагогические компетенции (по И.Колесниковой и О.Прикопу)	Виды педагогической деятельности
1.	Способность к критической оценке и интеграции личного и иного (отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого) опыта педагогической деятельности.	<p>1.1. Осмысление собственных ценностно-смысловых приоритетов в личной, профессиональной и общественной жизни, соотнесение их с актуальными нормами.</p> <p>1.2. Формирование ценностного суждения по поводу отечественного, зарубежного, исторического, прогнозируемого опыта педагогической деятельности.</p> <p>1.3. Выбор из отечественного, зарубежного и иного опыта «созвучных» собственным представлениям парадигм, концепций, элементов педагогической практики.</p> <p>1.4. Стремление к принятию индивидуальной ответственности за сделанный выбор иного опыта педагогической деятельности.</p> <p>1.5. Прогнозирование последствий использования иного опыта в собственной педагогической практике.</p> <p>1.6. Использование различных достижений педагогической практики в своей профессиональной деятельности.</p> <p>1.7. Развитие культуры проекционного, мысленного «диалога» с представителями как отечественной, так и зарубежной школ.</p> <p>1.8. Использование технологии, способствующей развитию критического мышления (вызов—осмысление—рефлексия).</p> <p>1.9. Владение семью и более методическими приемами технологии развития критического мышления.</p> <p>1.10. Осуществление интеграции собственного педагогического опыта и иных педагогических достижений.</p> <p>1.11. Оценка интегрированного педагогического опыта с позиции структурно-содержательной, субъективной, формально-технологической, средовой целостности.</p>

		<p>1.12. Оценка интегрированного педагогического опыта в критериях «цель—результат».</p> <p>1.13. Осмысление значимости интегрированного педагогического опыта для личностно-профессионального роста.</p> <p>1.14. Осмысление значимости интегрированного педагогического опыта для всех субъектов педагогической действительности.</p>
2.	<p>Стремление к развитию и/или формированию личных креативных качеств, дающих возможность генерации уникальных педагогических идей и получения инновационных педагогических результатов.</p>	<p>2.1. Развитие способностей действовать на основе собственных творческих дарований, вкусов, идеалов, отказ от действий по клише, трафаретам, стандартам.</p> <p>2.2. Рассмотрение своего личностно-профессионального жизненного плана как предмет собственного творчества.</p> <p>2.3. Наличие идеала с профессионально значимыми ценностями.</p> <p>2.4. Развитие представлений о будущем, постоянное обновление «образа будущего» по всем аспектам.</p> <p>2.5. Развитие прогностических (предсказательных) способностей.</p> <p>2.6. Стремление к многообразию форм, методов работы.</p> <p>2.7. Постоянное стремление к профессиональному совершенству, развитие внутренней потребности в достижении вершин.</p> <p>2.8. Участие в исследовательской и опытно-экспериментальной и иной инновационной работе организации.</p> <p>2.9. Оценка творческих (уникальных) педагогических идей и результатов в собственной и иной педагогической практике наивысшим баллом, ориентация на достижения такого рода.</p> <p>2.10. Стремление к созданию творческой обстановки в коллективе, команде, группе.</p> <p>2.11. Отказ в своей педагогической практике от навязывания стереотипов и догм, организация диалоговой коммуникации по проблемам различного рода.</p>

		<p>2.12. Стремление получать новое знание из традиционных (обыденных), а также логически обоснованных фактов.</p> <p>2.13. Стремление к генерации педагогических идей в условиях дефицита времени и информации.</p> <p>2.14. Развитие креативных качеств через изучение специальной литературы, продолжение образования, систематическую рефлексию, а также через позитивную коммуникацию со своими коллегами.</p>
3.	Наличие рефлексивной культуры, сформированность потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса.	<p>3.1. Осознание процесса рефлексии как необходимого процесса для более глубокого понимания себя, коллег.</p> <p>3.2. Осознание процесса рефлексии как необходимого для персонального профессионального и личностного роста.</p> <p>3.3. Развитие способности абстрагироваться от педагогической ситуации и восприятия ее «со стороны» как основы саморефлексии.</p> <p>3.4. Осуществление безоценочного анализа педагогической ситуации в ходе саморефлексии.</p> <p>3.5. Осуществление «вспоминания себя», вспоминания своих чувств и эмоций в ходе саморефлексии.</p> <p>3.6. Развитие потребности в саморефлексии и в совместной рефлексии с другими субъектами педагогического процесса.</p> <p>3.7. Осмысление и принятие диалога как основы рефлексии (индивидуальной или коллективной).</p> <p>3.8. Осуществление анализа, творческого переосмысления педагогической ситуации, реализация целостного присвоения и обобщения полученной информации.</p> <p>3.9. Анализ собственного мыслительного пути и причин собственной (коллективной) деятельности.</p> <p>3.10. Развитие ценностно-смысловых профессионально-личностных установок в ходе рефлексии.</p>

		<p>3.11. Стремление при коммуникации к пониманию не только смысла, но и чувств собеседника(ов), значения идей для другого человека.</p> <p>3.12. Принятие ответственности за общение, вне зависимости говорите или слушаете.</p> <p>3.13. Усвоение установок эффективного слушания: одобрение и эмпатия.</p> <p>3.14. Освоение техники рефлексивного слушания на основе таких действий, как выяснение, перефразирование, отражение чувств, резюмирование.</p>
4.	<p>Наличие высокого уровня общей коммуникативной культуры, теоретических представлений и опыта организации культурной (сложной) коммуникации, осуществляемой в режиме диалога.</p>	<p>4.1. Изучение педагогических моделей и концепций коммуникации, кооперации и содружества.</p> <p>4.2. Принятие идей демократии как основы продуктивной коммуникации, способствующей личностному росту всех субъектов педагогической действительности.</p> <p>4.3. Свободное выражение собственных взглядов и убеждений.</p> <p>4.4. Постоянная работа над собой, развитие позитивного отношения к окружающему миру.</p> <p>4.5. Создание благожелательной обстановки за счет собственного эмоционально ровного фона, контролирования негативных эмоций, стремления к позитивной коммуникации.</p> <p>4.6. Ситуативный отбор моделей удачной коммуникации, где критерием отбора становится внутренняя удовлетворенность субъектов общения.</p> <p>4.7. Развитие способности искреннего выражения положительных чувств, эмоций, стремление к открытому обсуждению проблем различного уровня сложности.</p> <p>4.8. Выражение чувства искренней радости успехам коллег.</p> <p>4.9. Поддержка свободы критики, обмена мнениями по любым вопросам.</p> <p>4.10. Формирование конструктивного отношения к конфликтам.</p> <p>4.11. Разработка, стратегия осуществления и рефлексия выхода из конфликтных ситуаций.</p>

		<p>4.12. Развитие эстетического вкуса и индивидуальности во внешнем облике и педагогической манере поведения.</p> <p>4.13. Стремление к сложной коммуникации как основе личностно-профессионального роста.</p> <p>4.14. Организация культурной (с окружающим миром, с искусством, с историей, с собой, с другими людьми) коммуникации в режиме диалога.</p>
5.	Наличие методологической культуры, умений и навыков концептуального мышления, моделирования педагогического процесса и прогнозирования результатов собственной деятельности.	<p>5.1. Ознакомление с теоретическими представлениями о полипарадигмальном пространстве современной педагогики.</p> <p>5.2. Изучение современных моделей образования и их трансформации в эпоху постмодерна (как культурного феномена).</p> <p>5.3. Содержательное конструирование жизненного поля в целях постоянного профессионального развития.</p> <p>5.4. Построение собственного образовательного маршрута.</p> <p>5.5. Наличие системы индивидуально-профессиональных жизненных ценностей и смыслов и осуществление реального целеполагания на ее основе.</p> <p>5.6. Осуществление концентрации внимания на ведущих целях, построение на их основе программ достижения под каждую цель (спектр задач).</p> <p>5.7. Обеспечение оптимального выбора средств и достижения спроектированного результата в педагогическом процессе.</p> <p>5.8. Освоение механизмов программно-целевого планирования педагогической деятельности и метода сетевого графика.</p> <p>5.9. Осуществление системного моделирования педагогического процесса на разных уровнях содержания, в различных учебных коллективах.</p> <p>5.10. Осуществление прогнозирования результатов собственной педагогической деятельности, сравнение с реальными достижениями.</p> <p>5.11. Корректировка целей и задач, содержания, методов, технологий в соответствии с педагогической практикой.</p>

		<p>5.12. Обеспечение при системном проектировании педагогического процесса неизменности базовых педагогических принципов: диалоговой коммуникации, субъектности всех участников образовательного процесса, личностной ориентированности педагогики.</p> <p>5.13. Динамичное участие в решении проблем Своей Организации на основе гибких стратегий собственного профессионального роста и развития.</p> <p>5.14. Освоение технологии проектирования элективных курсов, прогнозирование результатов его реализации в личной педагогической практике.</p>
6.	<p>Готовность к совместному со всеми иными субъектами педагогического процесса освоению социального опыта.</p>	<p>6.1. Совместное с коллегами ценностно-смысловое определение в социопедагогической действительности, формирование единых корпоративных норм и ценностей.</p> <p>6.2. Создание единого коллективного представления об образе Своей Организации.</p> <p>6.3. Сотрудничество со всеми субъектами деятельности по вопросам целеполагания и перспектив развития организации в целом, индивидуальной деятельности каждого в частности.</p> <p>6.4. Формирование коллектива единомышленников, становление демократического стиля взаимоотношений между субъектами педагогической действительности.</p> <p>6.5. Проявление инициативы, творчества, ответственности, доброжелательности в коллективных делах организации, использование диалога как основного способа коллективной коммуникации.</p> <p>6.6. Освоение социального опыта всеми субъектами педагогической действительности на основе национальной культуры и традиций.</p> <p>6.7. Создание условий для профильности образования и индивидуализации образовательных услуг.</p> <p>6.8. Участие в создании и развитии органов самоуправления в образовательном учреждении.</p>

		<p>6.9. Создание условий для развития и творчества субъектов деятельности в различных видах их сотрудничества.</p> <p>6.10. Организация мероприятий, в которых все субъекты деятельности получают возможность реализоваться.</p> <p>6.11. Освоение стратегии жизнетворчества, проектирование собственных умений в процесс руководства.</p> <p>6.12. Актуализация в предметной деятельности, освоение субъектами деятельности надпредметных умений социальной сферы деятельности, обеспечивающих успешную социализацию личности.</p> <p>6.13. Осуществление контактов с предприятиями по проблеме выбора профессии выпускниками образовательного учреждения.</p> <p>6.14. Осуществление контактов с различными видами образовательных учреждений, научными, культурными и другими организациями по проблеме жизненного самоопределения выпускников.</p>
7.	<p>Освоение культуры получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки и интерпретации информации в условиях становления рыночных отношений в образовании.</p>	<p>7.1. Актуализация информационных потоков, их обобщение и определение тенденций развития системы образования и ее элементов.</p> <p>7.2. Систематическая работа с информационно-справочной литературой.</p> <p>7.3. Развитие умения работать с информацией: сбор информации, «активное чтение», анализ качества информации.</p> <p>7.4. Рассмотрение информативных блоков в целом, сортировка фактов по проблемам.</p> <p>7.5. Выделение интересующих проблем, ее четкое определение, выяснение причинно-следственных связей.</p> <p>7.6. Выработка собственной позиции по интересующей проблеме, актуализация полученной информации в педагогической деятельности, в коллективном обсуждении.</p> <p>7.7. Постоянная индивидуализация получаемой информации, «присвоение» ее как настоящий</p>



		<p>и будущий капитал, мысленная классификация новой информации на основе здравого смысла.</p> <p>7.8. Освоение способов получения, отбора, хранения, воспроизведения, обработки информации с помощью электронных носителей информации. Владение двумя и более способами конспектирования (конспектирование линейно-последовательным способом, способом вопросов и ответов, схематичное конспектирование, параллельный способ конспектирования, на основе опорных сигналов).</p> <p>7.9. Использование информации о личном и коллективном педагогическом опыте в рекламных целях.</p> <p>7.10. Развитие способности эффективно передавать информацию для организации образовательной деятельности учащихся.</p> <p>7.11. Изучение, обобщение, критическая оценка иного педагогического опыта, постоянный обмен информацией с коллегами.</p> <p>7.12. Использование информации в актуализации и активизации инновационной педагогической деятельности.</p> <p>7.13. Регулярный сбор информации о продвижении учеников по индивидуальному образовательному маршруту, а также об их потребностях, увлечениях, социо-культурных проблемах и достижениях, условиях жизни.</p> <p>7.14. Использование информации в целях развития личности по принципу: «Хвалить исполнителя, ругать исполнение».</p>
8.	Принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании.	<p>8.1. Изучение рынка труда в целях планирования и дальнейшего продвижения в сфере профессиональной деятельности.</p> <p>8.2. Систематическое повышение квалификации «по собственному выбору».</p> <p>8.3. Активность и мобильность в планировании и осуществлении педагогической деятельности.</p> <p>8.4. Рекламирование и позиционирование собственных и коллективных достижений, использование техники PR.</p>

		<p>8.5. Активное и искреннее участие в формировании ценностно-смысловых приоритетов корпоративной этики организации.</p> <p>8.6. Открытость в обсуждении педагогических целей, принятии решений, прогнозировании результатов со всеми субъектами образовательного процесса.</p> <p>8.7. Планирование, организация и рефлексия в позиционировании инновационной педагогической деятельности и осмыслении результатов.</p> <p>8.8. Четкое осуществление функциональных обязанностей при максимально возможном качестве деятельности и результатов.</p> <p>8.9. Гибкость в выборе индивидуального образовательного маршрута с учетом требований рынка.</p> <p>8.10. Активная сопричастность жизни организации как условие раскрытия профессионально-педагогических и личностных качеств.</p> <p>8.11. Анализ результатов деятельности коллег, рациональное сопоставление с собственными результатами, определение потенциала личного и профессионально-педагогического роста.</p> <p>8.12. Прогнозирование развития педагогических теорий, выбор форм, методов, технологий деятельности в соответствии с требованиями времени, расширение внешних связей и контактов.</p> <p>8.13. Осуществление обратной связи с родителями, включение их в различные виды совместной деятельности, согласование с ними стратегии развития как организации, так и личности.</p> <p>8.14. Работа над созданием позитивного личного имиджа и привлекательного имиджа своей организации.</p>
9.	<p>Принятие понятия профессиональной конкуренции как одной из движущих идей развития личности руководителя.</p>	<p>9.1. Составление генерального «дерева целей» (позитивной программы жизни) собственного карьерного роста и развития.</p> <p>9.2. Рефлексивная оценка сильных и слабых сторон своей профессиональной деятельности.</p> <p>9.3. Осуществление коммуникации и кооперации с коллегами как условие профессионального</p>

		<p>саморазвития, систематическое изучение опыта своих коллег.</p> <p>9.4. Анализ, прогнозирование, планирование, поиск наиболее эффективных способов работы.</p> <p>9.5. Постоянный поиск возможностей профессионального роста и развития.</p> <p>9.6. Демонстрация более высокого уровня эффективности и качества работы при координации деятельности в коллективе, группе, команде.</p> <p>9.7. Реализация готовности к перемещению как «по вертикали», так и «по горизонтали» в собственной деятельности, реализация готовности смены видов деятельности, расширения своих профессиональных возможностей.</p> <p>9.8. Ориентация на позитив, на успешный результат собственной и коллективной деятельности.</p> <p>9.9. Осуществление идеи конкуренции в профессионально-педагогической деятельности как идеи саморазвития, самоактуализации и самореализации.</p> <p>9.10. Раскрытие умения постоять за себя, отстаивать собственную профессиональную позицию, профессионально значимые ценности.</p> <p>9.11. Мобилизация себя, раскрытие умения найти себя в новой обстановке, реализовать инициативу, талант, творческие способности.</p> <p>9.12. Рациональная организация рабочего времени.</p> <p>9.13. Использование техники «идеомоторной тренировки».</p> <p>9.14. «Ориентирование через ежедневник» под углом различения фаз активности и покоя.</p>
10.	Наличие культуры педагогического менеджмента в широком смысле, т.е. стремление к самоопределению в ситуациях ценностного выбора	<p>10.1. Осуществление самоопределения в ситуациях ценностного выбора.</p> <p>10.2. Принятие ответственности за конечный результат педагогического процесса в случае как персональной, так и коллективной деятельности.</p> <p>10.3. Согласование собственных целей с целями функционирования педагогического коллектива.</p>

	<p>и к принятию ответственности за конечный результат педагогического процесса, что определяет профессиональную успешность в условиях конкуренции.</p>	<p>10.4. Построение позитивных межличностных отношений, стремление к координации педагогических усилий.</p> <p>10.5. Создание демократических взаимоотношений со всеми субъектами педагогической деятельности.</p> <p>10.6. Сбор, анализ информации при реализации управленческих функций.</p> <p>10.7. Обеспечение самоорганизации в ситуациях свободного выбора.</p> <p>10.8. Обеспечение организации и руководства в регламентированных ситуациях.</p> <p>10.9. Становление концепции собственного педагогического развития, стремление устанавливать связи между условиями своей педагогической деятельности и средствами достижения педагогических целей.</p> <p>10.10. Развитие у субъектов деятельности прогностических способностей, умений целеполагания в выборе дальнейшего личностного роста.</p> <p>10.11. Согласование образовательных целей с жизненными планами учащихся (и их родителями).</p> <p>10.12. Развитие профессиональной позиции руководителя «Школа — это я», стремление к становлению подобной позиции у всех субъектов образовательного процесса.</p> <p>10.13. Развитие в себе аналитических способностей, позволяющих планировать и предвидеть результаты своего педагогического труда.</p> <p>10.14. Развитие творчества, проявляющееся в умении сформулировать и поставить цели своей деятельности.</p>
11.	<p>Сформированность теоретических представлений о системном педагогическом мышлении и наличии опыта системного исследования педагогической</p>	<p>11.1. Изучение педагогических проблем, уяснение основных противоречий в различных сферах педагогической деятельности.</p> <p>11.2. Установление, определение педагогических систем, подлежащих анализу.</p> <p>11.3. Постоянное исследование в сфере целеполагания для того, чтобы обеспечить корректную постановку цели системного анализа и проектирования.</p>

	<p>деятельности в целом и собственной педагогической деятельности.</p>	<p>11.4. Определение составных элементов педагогической системы, подлежащей анализу, установление системообразующих связей.</p> <p>11.5. Характеристика структурно-функциональных связей элементов педагогической системы.</p> <p>11.6. Характеристика иерархических и субординационных связей педагогической системы.</p> <p>11.7. Анализ связей педагогической системы со внешней средой.</p> <p>11.8. Определение роли и места собственной педагогической деятельности в изучаемой педагогической системе.</p> <p>11.9. Внесение изменений в соответствии с поставленными задачами в ходе системного исследования педагогической системы.</p> <p>11.10. Сравнение исходного и конечного состояния системы в процессе собственного развития.</p> <p>11.11. Использование системного подхода к анализу итогов учебного года, к анализу воспитательной работы, к анализу и самоанализу урока.</p> <p>11.12. Использование результатов анализа и самоанализа педагогической деятельности при планировании, организации, контроле и регулировании собственной работы.</p> <p>11.13. Раскрытие содержания и возможностей подготовки, организации и проведения проектной работы учащимися, использование метода проектирования в различных видах учебной деятельности.</p> <p>11.14. Освоение методики системного самоанализа урока.</p>
12.	<p>Осознание метода педагогической деятельности как одной из высших профессиональных ценностей педагога.</p>	<p>12.1. Принятие концепции свободного выбора метода педагогической деятельности.</p> <p>12.2. Осознание системы профессиональных ценностей и определение метода педагогической деятельности как одной из высших профессиональных ценностей педагога.</p> <p>12.3. Построение индивидуального образовательного маршрута в сфере профессиональной деятельности.</p>

		<p>12.4. Отбор, осмысление, переработка и использование методов, приемов, технологий педагогической деятельности, адекватных личностным и профессиональным особенностям.</p> <p>12.5. Стремление к постоянным изменениям в своей профессиональной деятельности, стремление к творческому росту как основе профессионализма.</p> <p>12.6. Проектирование желаемого профессионального имиджа.</p> <p>12.7. Осуществление работы по приоритетам, а не по кризисным ситуациям.</p> <p>12.8. Создание «банка данных» персональных достижений в профессии.</p> <p>12.9. Понимание целей и задач педагогических взаимодействий в процессе их обучения, воспитания и развития, планомерная реализация которых способствует становлению ценностно-смысловых личностных приоритетов.</p> <p>12.10. Осознание главного показателя целостного влияния метода педагогической деятельности на субъектов деятельности через успешность в практической педагогической деятельности.</p> <p>12.11. Принятие сформированности метода педагогической деятельности через результаты личностно-профессионального развития и роста.</p> <p>12.12. Стремление к сопроживанию совместно с коллегами результатов реализации собственного метода педагогической деятельности.</p> <p>12.13. Развитие персонального метода педагогической деятельности на основе активности субъектной позиции, анализа проблемных ситуаций, формулировки задач, подлежащих решению, разработка и апробация способов их решения.</p> <p>12.14. Развитие метода педагогической деятельности в контексте динамично меняющейся социопедагогической ситуации.</p>
--	--	--

13.	Способность к выработке индивидуального стиля педагогического поведения.	<p>13.1. Осознание своего места в педагогической сфере, раскрытие перспектив личностного развития.</p> <p>13.2. Открытие путей для дальнейшего самостоятельного педагогического творчества.</p> <p>13.3. Повышение качества педагогической деятельности через участие в исследовательской, опытно-экспериментальной, инновационной работе.</p> <p>13.4. Поиск возможностей расширения спектра самореализации и позиционирования собственных результатов.</p> <p>13.5. Постоянное определение новых перспектив собственной педагогической работы.</p> <p>13.6. Формирование личного образовательного маршрута.</p> <p>13.7. Реализация на практике гуманистических идей педагогики и психологии, становление индивидуального стиля педагогического поведения в контексте диалоговой коммуникации.</p> <p>13.8. Расширение профессионального кругозора, осознание различий понятий «технология», «методика», «методические приемы и техники», использование «инструментального веера» на практике.</p> <p>13.9. Развитие потребности испытать себя в ситуациях выбора предметов, тем, проблем.</p> <p>13.10. Расширение круга единомышленников по «успешным линиям» своей деятельности.</p> <p>13.11. Освоение надпредметного содержания образования для профессионального, общекультурного, личностного развития.</p> <p>13.12. В ходе инновационной деятельности культивирование ориентации на Успех.</p> <p>13.13. Регулярное обобщение собственных профессиональных достижений в педагогических проектах.</p> <p>13.14. Развитие умения «совершать достойный поступок» (А.П.Тряпицына).</p>
14.	Способность к принятию	14.1. Освоение системы гуманистических ценностно-смысловых отношений путем

<p>гуманистических ценностей современной педагогики (т.е. идеи ценностно-смыслового равенства субъектов деятельности).</p>	<p>раскрытия внутреннего человеческого смысла педагогических процессов и их личностной значимости для всех субъектов педагогического пространства.</p> <p>14.2. Осуществление личностно ориентированной деятельности как условие становление ценностно-смысловых структур гуманной педагогики в деятельности учителя.</p> <p>14.3. Неформальное принятие гуманистических ценностей современной педагогики, соперничество им.</p> <p>14.4. Рассмотрение авторитаризма руководителя в ценностно-смысловом пространстве как непрофессионализм.</p> <p>14.5. Осуществление командной деятельности на основе диалоговой коммуникации.</p> <p>14.6. Освоение методологии построения современного гуманитарного знания в контексте ценностей демократического общества.</p> <p>14.7. Осмысление роли предметного знания в контексте идей гуманитарного образования.</p> <p>14.8. Освоение профессионально значимых педагогических технологий в условиях организации личностно ориентированного обучения.</p> <p>14.9. Развитие основного направления гуманистического подхода к внутренним взаимоотношениям с позиции сотрудничества.</p> <p>14.10. Организация ситуаций выбора и сотрудничества в учебной деятельности.</p> <p>14.11. Развитие идей гуманизации на предметно-содержательном, технологическом и общекультурном уровнях.</p> <p>14.12. Помощь в усвоении учащимися нравственных норм гуманистического характера.</p> <p>14.13. Поддержка в приобретении учащимися опыта гуманных отношений и практической деятельности гуманистического характера.</p> <p>14.14. Обеспечение условий самоопределения учащихся в образовательном пространстве, помощь и поддержка в жизненном самоопределении.</p>
--	---



По результатам диагностики слушателей были сделаны следующие выводы:

— лучшие показатели развития имели компетенции, связанные с межличностной коммуникацией, сферой социальных взаимоотношений, рефлексии собственной профессиональной деятельности;

— наименее развитыми у слушателей оказались компетенции, связанные со сферой педагогического менеджмента и маркетинга, в то же время именно эти компетенции по окончании курса имели наибольший качественный рост. Например, уровень развития такой компетенции, как принятие философии маркетинга в качестве одной из основных идей деятельности педагога в условиях становления рыночных отношений в образовании повысился 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%;

— 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, по мнению слушателей, ранее обращалось недостаточно внимания, прирост их составил 3 и 2% соответственно.

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

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Уровень компетентности современного человека обеспечивает его конкурентоспособность, возможность обучения в течение всей жизни, перспективы успешной самореализации в обществе знаний. В ответ на вызовы постиндустриального общества формируется представление о необходимости делать что-либо на высоком профессиональном уровне, т.е. компетентно. Успех реформ системы образования России связан, в первую очередь, с качеством реализации компетентного подхода. По мнению А.И.Турчинова, компетентность может рассматриваться как степень выраженности, проявленности присущего человеку профессионального опыта в рамках компетенции конкретной должности.

С одной стороны, педагогическая компетентность находит отражение в качественно иной деятельности педагога в обществе знаний, а с другой — представляет собой уровень самореализации его личности в изменяющихся условиях современной действительности. Профессионально-педагогическая деятельность имеет такую специфику, которая связана не только с уровнем педагогического мастерства, творчеством, но и с реализацией качеств лидера, человека, успешно позиционирующего себя в образовательной среде, умеющего влиять на людей, заинтересовывать их делом и отвечать за результат... Размышления о характере профессиональной деятельности учителя, о качествах личности педагога подтверждают предположение об особой значимости педагогической составляющей управленческой деятельности в системе образования. Можно сказать, что успешная самореализация руководителя, его профессиональная компетентность связана с педагогической составляющей управленческой компетентности.

С нашей точки зрения, особое значение приобретает сегодня умение руководителя адекватно воспринимать инновации, декларируемые нормативно-программной документацией системы образования. Если говорить о нормативных требованиях, то основные принципы образовательной политики в России, определенные в законе РФ «Об образовании» и федеральном законе «О высшем и послевузовском профессиональном образовании», раскрыты в «Национальной доктрине образования в РФ до 2025 года» и «Федеральной целевой программе развития образования

на 2006—2010 годы». Кроме того, в соответствии с «Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года» основными целями профессионального образования являются: подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентирующегося в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности.

Следует отметить, что основное противоречие рынка труда в быстро меняющихся условиях развития социума заключается в несоответствии уровня профессиональной готовности, личностного и профессионального потенциала работника и предъявляемых к нему требований. В особой мере это касается руководящих работников, в том числе так называемой «группы риска», к которой относятся руководители системы образования. Именно к ним предъявляются требования реформирования той или иной отрасли деятельности, именно они отвечают за результат проводимых реформ.

Как показало исследование, значительную роль в успехе деятельности руководителя играет профессионально-педагогическая компетентность, рассматриваемая в контексте реформ как международного, так и российского образовательного сообщества. Для российской образовательной традиции характерно изучение профессиональных требований к специалисту, в международных моделях преобладает интегральный подход с позиции нескольких наук, когда природа компетенций оценивается через «способность (человека) наиболее универсально использовать и применять полученные знания и навыки» (А.В.Хуторской) в изменяющихся условиях современного мира, опираясь на ценностно-смысловые ориентации собственной продуктивной деятельности. Таким образом, актуальным становится рассмотрение природы профессионально-педагогической компетентности как следствия саморазвития профессионала, как результата его личностного роста, его самоорганизации с точки зрения обобщения деятельностного и личного опыта.

Кроме того, в монографии подчеркивается особое значение корпоративной подготовки педагогических кадров, которая является, с нашей точки зрения, необходимым «противовесом» рыночного развития образовательных услуг. В настоящее исследование не включен системный анализ образовательной организации. Между тем, в рамках заключения нам представляется возможным подчеркнуть значимость корпоративной подготовки в системе образования как системообразующего компонента развития образовательной организации. С появлением категории «автономное образовательное учреждение» (федеральный закон «Об автономных учреждениях» от 3 ноября 2006 г. № 174) корпоративная подготовка становится необходимым условием инновационного развития организации. Так, например, системный анализ, проведенный О.Прикотом и В.Виноградовым в работе «Управление современной школой»<sup>1</sup>, показал, что прежняя система, в рамках которой принимались управленческие решения, являлась педагогической. Реформирование образования предполагает, что такой системой станет образовательная система.

К примеру, педагогическая система Н.В.Кузьминой включает множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения. Такую педагогическую систему называют целецентристской, поскольку она состоит из таких элементов, как цель, педагог, учащийся, содержание обучения и методы обучения. По сути, данная система достижения цели посредством образовательного процесса лежит в основе профессиональной деятельности «традиционного» педагога.

В современных условиях, как пишут авторы «Управления современной школой», речь идет уже об образовательной системе как совокупности организационных, кадровых, методических, финансовых, материальных и других условий, обеспечивающих качественное осуществление образовательного процесса. Радикально меняется содержание собственно педагогической

---

<sup>1</sup> Прикот О.Г., Виноградов В.Н. Управление современной школой. Научно-методич. пособие для руководителей, методистов и учителей общеобразовательных и специализированных учебных учреждений, студентов, аспирантов, слушателей ИПК. Вып. IX: Проектное управление развитием образовательной организации. Ростов-н/Д, 2006.

и управленческой деятельности системы образования. В этом контексте образовательная система вполне интегрируется в процесс социально-экономического развития страны, так как ее показателями выступают понятные вещи: социальный эффект, финансовые затраты, правовая обоснованность и т.д. Иными словами, данная система выглядит процессоцентристской, где целью выступает не ребенок и не учитель, а качество образовательного процесса и его главного продукта — образовательной услуги.

Услуга, в том числе и образовательная, потребляется исключительно клиентом. А главной целью функционирования корпорации, по мнению классика менеджмента П. Друкера, является не «достижение наибольшей прибыли»; не «наивысшая зарплата работающих» и даже не «наибольшие дивиденды по акциям» и не «наибольший охват рынка» и т.п., а клиент. Таким образом, образовательная организация является по своей сути корпорацией.

В заключение отметим, что монография посвящена тем инновационным преобразованиям системы образования, которые актуализируют становление и развитие педагогической компетентности руководителя образовательного учреждения.

## ЛИТЕРАТУРА

1. *Адизес И.К.* Управление жизненным циклом корпорации. СПб., 2007.
2. *Акофф Р.* Планирование будущего корпорации. М., 1985.
3. Анонс Пресс-службы Министерства образования и науки от 26 июня 2007.
4. *Ансофф И.* Новая корпоративная стратегия. СПб., 1999.
5. *Байденко В.И.* Болонский процесс: Курс лекций. М., 2004.
6. *Балашов В.Г., Ириков В.А.* Технологии повышения финансового результата предприятий и корпораций. М., 2002.
7. *Балашов В.Г., Ириков В.А., Токарев В.Д.* Опыт реформирования: четырехкратный рост и техперевооружение. М., 2002.
8. *Балашов В.Г., Ириков В.А., Ларин В.Я.* Механизмы, обеспечивающие удвоение темпов экономического роста регионов. М., 2004.
9. *Банг И.* «Электронный» Болонский процесс — создание европейского образовательного пространства. Шаг к обществу, основанному на знаниях // Информационное общество. 2005. № 4.
10. *Барабаши А.Л., Бонабо Э.* Безмасштабные сети // В мире науки. 2003. № 8.
11. *Баранов П.А.* Дифференцированный подход в постдипломном педагогическом образовании: Монография. СПб., 2003.
12. *Баранников А.В.* Содержание общего образования: компетентностный подход. М., 2002.
13. *Бахтин М.М.* Эстетика словесного творчества. М., 1979.
14. *Беккер Г.* Человеческое поведение: экономический подход. Избранные труды по экономической теории. М., 2003.
15. *Бергер П., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности. Трактат по социологии знания. М., 1995.
16. *Бермус А.Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0910-12.htm>
17. *Богданов А.А.* Тектология: всеобщая организационная наука. М., 2003.
18. Болонский процесс: Бергенский этап / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И.Байденко. М., 2005.
19. Болонский процесс в документах [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.rumi.ru>
20. Болонский процесс в документах и статьях (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага). СПб., 2001.

21. Болонский процесс: поиск общности европейских систем высшего образования (проект TUNING) / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И.Байденко. М., 2006.
22. Болонский процесс: середина пути / Под науч. ред. д-ра пед. наук, проф. В.И.Байденко. М., 2005.
23. Большой энциклопедический словарь. 2-е изд. / Под ред. Л.М.Прохорова. М., 1998.
24. *Борытко Н.М.* Теория и практика становления профессиональной позиции педагога-воспитателя в системе непрерывного образования: Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Волгоград, 2001.
25. *Браус Дж.А., Вуд Д.* Инвайронментальное образование в школах. СПб., 1994.
26. Всемирный доклад по образованию 1998 года: Учителя, педагогическая деятельность и новые технологии. Барселона, 1998.
27. *Гафитулин Т.* Системная модель корпоративного обучения // Управление развитием персонала. 2006. № 3.
28. *Гершунский Б.С.* Философия образования для XXI века. М., 1997.
29. *Гессен С.И.* Основы педагогики. Введение в прикладную философию. М., 1995.
30. *Гоклани И.М.* Глобализация человеческого благосостояния [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.polit.ru/research/2006/01/18/goklany.html>
31. *Грановская Р.М.* Творчество и преодоление стереотипов. СПб., 1994.
32. *Делор Ж.* Образование — сокрытое сокровище // Университетская книга. 1997. № 4.
33. *Денисова Д.* Гуру [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://expert.ua/articles/23/0/1200>
34. *Днепров Э.Д.* Мы отстаем на две эпохи [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://www.gazeta.ru/2005/12/16/oa\\_181971.shtml](http://www.gazeta.ru/2005/12/16/oa_181971.shtml)
35. *Днепров Э.Д.* Образование и политика. Новейшая политическая история российского образования. М., 2006.
36. *Дранко О.И.* Финансовый менеджмент: технологии управления финансами предприятия: Учебное пособие для вузов. М., 2004.
37. *Друкер П.Ф.* Друкер на каждый день: 366 советов по мотивации и управлению временем. М., 2007.
38. *Друкер П.Ф.* Задачи менеджмента в XXI веке = Management Challenges for the 21st Century. М., 2000.
39. *Друкер П.* Энциклопедия менеджмента. М., 2004.
40. *Друкер П.* Эффективное управление. М., 2004.

41. *Егоров В.С.* Синергетика и философия // Синергетика. Философия. Культура. М., 2001.
42. Закон Российской Федерации «Об образовании».
43. Закон Российской Федерации от 6 октября 1999 «Об общих принципах организации законодательных (представительных) и исполнительных органов власти субъектов Российской Федерации».
44. Закон Российской Федерации от 6 октября 1999 «Об общих принципах организации местного самоуправления в Российской Федерации».
45. Закон Российской Федерации от 17 октября 2007 «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации (в части установления уровней высшего профессионального образования)».
46. Закон Российской Федерации «О высшем и послевузовском профессиональном образовании».
47. *Иванов Д.В.* Виртуализация общества // Социология и социальная антропология / Под ред. В.Д.Виноградова и В.В.Козловского. СПб., 1997.
48. *Ильдеменов С.В., Ильдеменов А.С., Воробьев В.П.* Инновационный менеджмент: Учебное пособие для вузов. М., 2002.
49. *Ильинский И.* Образовательная революция. М., 2002.
50. *Каган М.С.* Наука и ценности. Проблема интеграции естественного и социогуманитарного знания. Л., 1990.
51. *Каган М.С.* Философская теория ценностей. СПб., 1997.
52. *Кант. И.* Соч.: В 6 т. М., 1965.
53. Качественное образование для всей молодежи: вызовы, тенденции и приоритеты: Международная конференция по образованию. Женева, 2004.
54. *Киви Б.* Освоение реальности [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.kiwi.computerra.ru>
55. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Антропный принцип и синергетика // Вопросы философии. 1997. № 3.
56. *Князева Е.Н., Курдюмов С.П.* Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М., 1994.
57. *Князева Е.Н.* Основания синергетики: человек, конструирующий себя и свое будущее. М., 2006.
58. *Козберг Г.А.* Формирование профессиональной компетентности учителя в первоначальной педагогической деятельности: Автореф. дис. ... канд. пед. наук. Воронеж, 2000.
59. *Колесникова И.А.* Педагогическая реальность в зеркале межпарадигмальной рефлексии. СПб., 2001.



60. *Колин К.* Информационная глобализация общества и гуманитарная революция // ВВШ. 2002. № 8.
61. Компетентностная модель современного педагога: Учебно-методическое пособие. СПб., 2007.
62. Компетентный подход в педагогическом образовании: Коллективная монография / Под ред. В.А.Козырева, Н.Ф.Радионовой и А.П.Тряпицыной. СПб., 2005.
63. Концепция демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года.
64. Концепция информатизации образования // Информатика и образование. 1990. № 1.
65. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. М., 2002.
66. Концепция развития и формирования будущего педагога в гимназии. Курган, 1993.
67. Концепция профильного обучения на старшей ступени общего образования.
68. Концепция реформирования бюджетного процесса в Российской Федерации в 2004—2006 годах.
69. Корпоративные университеты в российской и зарубежной практике. М., 2002.
70. *Коулман Дж.* Капитал социальный и человеческий // Общественные науки и современность. 2001. № 3.
71. *Краевский В.В.* Воспитание или образование? // Педагогика. 2001. № 3.
72. *Кричевский В.Ю.* Многогранность управления // Управление современной школой. СПб., 1997.
73. *Кузьмина Н.В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М., 1990.
74. *Кулюткин Ю.Н., Муштавинская И.В.* Образовательные технологии и педагогическая рефлексия. СПб., 2003.
75. Маслоу о менеджменте: Самоактуализация. Просвещ. менеджмент. Орг. теория. СПб., 2003.
76. *Маслоу А.* Мотивация и личность. СПб., 2001.
77. Материалы коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации от 01 февраля 2007 «О разработке нового поколения государственных образовательных стандартов и поэтапном переходе на уровневое высшее профессиональное образование с учетом требований рынка труда, международных тенденций развития высшего образования».
78. *Медынский В.Г.* Инновационный менеджмент: Учебник по специальности «Менеджмент организации». М., 2005.

79. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза, 1999 год.
80. Менеджмент в социальной сфере: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. И.Фора, А.Ковалева. Омск, 1999.
81. *Мескон М.Х.* Основы менеджмента. 3-е изд. М., 2007.
82. Методические рекомендации по разработке проектов федеральных образовательных стандартов высшего профессионального образования, 2007.
83. *Митина Л.М.* Психология профессионального развития. М., 1998.
84. *Митина Л.М.* Учитель как личность и профессионал (психологические проблемы). М., 1994.
85. *Мицберг Г.* Природа управленческого труда. М., 1973.
86. Модельная методика введения нормативного подушевого финансирования реализации государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/work/obr/dok/obs/3278/>
87. *Неклесса А.И.* Неопознанная культура. Гностические корни постсовременности // Восток. 2002. № 1. С. 8—25.
88. *Петровский В.Ф.* Возможно ли общество знаний в России? // По материалам выступления на форуме «Интеллектуальная Россия» в Дубне. 18 февраля 2005 года [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.novopol.ru/material1873.html>
89. *Печчеи А.* Вызов 70-х годов современному миру // Римский клуб. История создания, избранные доклады и выступления, официальные материалы. М., 1997.
90. *Печчеи А.* Человеческие качества. 2-е изд. М., 1985.
91. Письмо Минфина РФ «О подготовке ежемесячной и ежеквартальной информации о реализации национальных проектов и демографической политики в 2007 году» от 23.03.2007 № 02-12-10/667.
92. *Попков В.В.* Теория двойственности: аксиоматический подход // Вестник МИАБ. 2002. № 3 (11).
93. *Поппер К.* Открытое общество и его враги. Киев, 2005.
94. *Поппер К.* Логика научного исследования. М., 2004.
95. Постановление Правительства Российской Федерации № 89 от 14 февраля 2006 г. «О мерах государственной поддержки образовательных учреждений, внедряющих инновационные образовательные программы».
96. Постановление Правительства Российской Федерации № 249 от 22 мая 2004 г. «О мерах по повышению результативности бюджетных расходов».

97. 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.

98. *Пригожин А.И.* Методы развития организаций. М., 2003.

99. *Пригожин А.И.* Современная социология организаций. М., 1995.

100. *Пригожин И.* Феномен катастрофы (дилеммы кризисного управления) // *Общественные науки и современность.* 1994. № 2.

101. 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».

102. 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».

103. *Прикот О.Г.* Лекции по философии педагогики. СПб., 1998.

104. *Прикот О.Г., Виноградов В.Н.* Управление современной школой: Научно-методич. пособие для руководителей, методистов и учителей общеобразовательных и специализированных учебных учреждений, студентов, аспирантов, слушателей ИПК. Вып. IX: Проектное управление развитием образовательной организации. Ростов-н/Д, 2006.

105. Проблемы развития законодательства о школе. М., 2002.

106. *Равен Д.* Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М., 2002.

107. *Резник Ю.М.* Введение в социальную теорию: социальная системология. М., 2003.

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

109. *Родиков А.С.* Допрофессиональная педагогическая подготовка учащихся в гуманитарных гимназиях: Дис. ... канд. пед. наук. Курган, 1996.

110. *Розов Н.С.* Ценности в проблемном мире [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nsu.ru/filf/rozov/publ/val/val2-1.htm>

111. *Розов Н.С.* Структура цивилизации и тенденции мирового развития. Новосибирск, 1992.

112. *Руденко А.П.* Самоорганизация и прогрессивная эволюция в природных процессах в аспекте концепции эволюционного катализа // *Рос. хим. журн.* Т. 39. 1995. № 2.

113. *Салми Дж.* Формирование общества, основанного на знаниях. Новые задачи высшей школы [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://stra.teg.ru/lenta/innovation/408>
114. Социальная инженерия: Сб. тр. семинара [1994—1995 гг.] / Под ред. Ю.М.Резника, В.В.Щербины. М., 1996.
115. Справка к заседанию Коллегии Министерства образования и науки Российской Федерации «О приоритетных направлениях развития образовательной системы Российской Федерации» от 04.11.2004. М., 2004.
116. *Степин В.С.* Перспективы цивилизации: от культа силы к диалогу и согласию // Этическая мысль. Ежегодник. М., 1992.
117. Стратегия модернизации содержания общего образования. Материалы для разработки документов по обновлению общего образования. М., 2001.
118. Стратегия развития Российской Федерации до 2010 года.
119. Технология и опыт вывода предприятия из критического и банкротного состояния в конкурентоспособное. Методика. Годовой опыт ЗАО «Чайковский текстиль» / Под ред. В.А.Ирикова. М., 1996.
120. Толковый словарь русского языка / Сост. С.И.Ожегов и др. М., 1936.
121. *Торосян В.Г.* Концепции современного естествознания: Учеб. пособие. М., 2002.
122. *Тоффлер А.* Будущее труда // Новая технократическая волна на Западе. М., 1986.
123. Указ Президента РФ «Об утверждении концепции демографической политики Российской Федерации на период до 2025 года» от 09.10.2007 № 1351.
124. Федеральная целевая программа развития образования на 2006—2010 годы. Утверждена Постановлением Правительства Российской Федерации от 23 декабря 2005 г. № 803.
125. Философский энциклопедический словарь. М., 1983.
126. *Фокс Дж.* Как стать первоклассным руководителем. Правила привлечения и удержания лучших специалистов. М., 2008.
127. *Фромм Э.* Иметь или быть? М., 1990.
128. *Фромм Э.* Психоанализ и этика. М., 1993.
129. *Фромм Э.* Предисловие к антологии «Природа человека» // Глобальные проблемы и общечеловеческие ценности. М., 1991.
130. *Хабермас Ю.* Техника и наука как «идеология». М., 2007.
131. *Хабермас Ю.* Философский дискурс о модерне. М., 2003.
132. *Хабермас Ю.* Моральное сознание и коммуникативное действие. Изд. 2-е, стер. СПб., 2006.
133. *Хайдеггер М.* Бытие и время. Изд. 3-е, испр. СПб., 2006.

134. *Хофштадтер Д.* Гёдель, Эшер, Бах: эта бесконечная гирлянда. Самара, 2000.
135. *Чешков М.А.* Глобальное видение и новая наука. М., 1998.
136. *Чошанов М.А.* Гибкая технология проблемно-модульного обучения: Метод. пособие. М., 1996.
137. *Щедровицкий П.Г.* Очерки по философии образования (статьи и лекции). М., 1993.
138. *Шелер М.* Формализм в этике и материальная этика ценностей // Избранные произведения. М., 1994.
139. *Шледер Б.* Структура ценностных ориентаций. Эмпирическое исследование // Иностранная психология. 1994. № 2 (4).
140. *Шукииунов В.Е.* Состояние, перспективы развития и повышения эффективности инновационной деятельности высшей школы России // Инновации. 2005. № 6.
141. Экономический словарь / Под ред. А.И.Архипова. М., 2001.
142. *Юдин Э.Г.* Методология науки. Системность. Деятельность. М., 1997.
143. *Appadurai A.* Modernity at Large: Cultural Dimensions of Globalization. Minneapolis, 1996.
144. *Appadurai A.* Disjuncture and Difference in the Global Cultural Economy // Global Culture. Ed. by M. Featherstone. L., 1990.
145. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.ala.org/acrl/nili/ilit1st.htm>.
146. *Barabasi A.-L.* The New Science of Networks. Cambridge, 2002.
147. *Bartelson J.* Three Concepts of Globalization // International Sociology. 2000. № 2.
148. *Baudrillard J.* Simulacra and Simulation. Ann Arbor, 1994.
149. *Becker B., Paetau M. (Hrsg.)* Virtualisierung des Sozialen. Frankfurt a.M., 1997.
150. *Beck U.* Was ist Globalisierung? Frankfurt a.M., 1998.
151. *Bernhard J.G., Glantz K.* Staying human in the organization. Our biological heritage and the workplace. L., 1992.
152. *Bloom B.S.* Taxonomy of Educational Objectives. N.Y., 1956.
153. *Bloom B.S. a.o.* Handbook on formative and summative evaluation of student learning. N.Y., 1971.
154. *Bridis K., Minks K.-H.* Zwischen Hochschule und Arbeitsmarkt. Eine Befragung der Hochschulabsolventinnen und Hochschulabsolventen der Prüfungsjahres 2001. HIS Projektbericht. Hannover, 2004.

155. *Böttcher W.* Wissen, Kompetenz, Bildung, Erziehung oder was? Zur Diskussion um Standardisierung in der allgemeinbildenden Schule // Kompetenzentwicklung in der Beruflichen Bildung. Leske + Budrich, 2002.
156. Building Virtual Communities: learning and change in cyberspace / Ed. by K.A.Renninger, W.Shumar. Cambridge, 2002.
157. *Callan H.* Internationalization in Europe. L., 1991.
158. *Chomsky N.* Aspekte der Syntax-Theorie. Frankfurt a.M., 1969.
159. *Conrad C.Fink.* Strategic Newspaper Management. Allyn & Bacon, 1996.
160. Contributions to the second DeSeCo symposium (2003).
161. Council for Cultural Co-operation (CDCC) //Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
162. *Daniel B.:* The coming of post-industrial society: A venture in social forecasting. N.Y., 1973.
163. Degree Programme Specification 2003—2004 Imperial College. London BSc Degrees in Chemistry. MSc Degrees in Chemistry.
164. Die Prozessberatung im TaVProjekt [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.tav.ch>
165. *Dryfoos J.:* Schools as Places for Health, Mental Health, and Social Services // Teachers College Record 94 (1993).
166. eLearning — Планирование завтрашнего образования, Сообщение Комиссии Европейского Сообщества, COM (2000)318 final. Ключевая документация eLearning [Электронный ресурс]. Режим доступа: [http://europa.eu.int/comm/information\\_society/europe/documentation/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/information_society/europe/documentation/index_en.htm)
167. *Featherstone M., Lash S.* Globalization, Modernity and the Spatialization of Social Theory: An Introduction // Global Modernities / Ed. by M.Featherstone, S.Lash, R.Robertson. L., 1995.
168. From Bologna to Prague — Reform of Study Programmes and Structures in Germany. Bonn, 2000.
169. *Giaconia R.M., Hedges L.V.* Identifying Features of Effective Open Education // Review of Educational Research 52 (1982).
170. *Giddens A.* The Consequences of Modernity. Stanford, 1990.
171. Global Culture: Nationalism, Globalization and Modernity / Ed. by M.Featherstone. L., 1990.
172. *Herzog R.* Aufbruch in der Bildungspolitik. Rede des Bundespräsidenten am 5. November 1997 in Berlin (RUTZ 1997).
173. *Hosmer L.T.* Trust: the connecting link between organisational theory and philosophical ethics // Academy of Management Review. 1995. Vol. 20. № 2.

174. *Hutmacher W.* Key competencies for Europe // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27—30 March, 1996.
175. *Ianni O.* A sociedade global. Rio de Janeiro, 1992.
176. Interface: wifl-Projekt «Neue Schulaufsicht an der Volksschule». Evaluationsbericht zuhanden der Bildungsdirektion des Kantons Zürich. Luzern, 2002.
177. 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.
178. *Keen K.* Competence: What is it and how can it be developed? // Instructional Design: Implementation Issues. Brussels, 1992.
179. *Kohler J.* Universität Greifswald. Schlüsselkompetenzen und «employability» in Bologna Prozess. Konferenz Schlüsselkompetenzen: Schlüssel zu mehr (Aus.) Bildungsqualität und Beschäftigungsfähigkeit? Heidelberg, 2004.
180. *Kohler J.* Universität Greifswald. Heidelberg, 2004.
181. *Kroker A., Weinstein M.* Datenmuell: Die Theorie der virtuellen Klasse. Wien, 1997.
182. *Larcher Klee S.* Identitätsentwicklung von Lehrer/innen in ihrem ersten Berufsjahr. Begleitung der Berufseinführung: qualitative und quantitative Längsschnittuntersuchung. Diss. Phil. Universität Zürich, Pädagogisches Institut (Fachbereich pädagogische Psychologie I) Ms. Zürich, 2002.
183. Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. P., 2001.
184. *Maslow A.H.* Motivation and Personality. N.Y., 1954.
185. *Mayer S.E., Peterson P.E.* Earning and Learning: How Schools Matter. Washington, 1999.
186. *McNeil L.* Lowering Expectations: The Impact of Student Employment on Classroom Knowledge. Madison, 1984.
187. *Mokyr J.* The Lever of Riches: Technological Creativity and Economic Progress. N.Y., 1990.
188. *Murnane R.J., Levy F.* Teaching the New Basic Skills. Principles for Educating Children to Thrive in a Changing Economy. N.Y., 1996.
189. National Research Council. Commission on Physical Sciences, Mathematics, and Applications. Committee on Information Technology Literacy, Computer Science and Telecommunications Board. Being Fluent with Information Technology [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.nap.edu/catalog/6482.html>
190. *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 in Bad Nauheim.

191. *Picht G.* Die deutsche Bildungskatastrophe. München, 1965.
192. *Porat M.U.* Definition and Measurement. Vol. 1 // The Information Economy, US Govt. Printing Office, 1977.
193. *Ravitch D.* National Standards in American Education. A Citizen's Guide. Washington, 1995.
194. *Ravitch D., Viteritti J.* (eds.) New Schools for a New Century: The Redesign of Urban Education. Washington, 1997.
195. Recommendations on the application of the Training degree profiles and competences for the purpose of international credential evaluation, 2006 [Электронный ресурс]. Режим доступа: <http://www.enic-naric.net>.
196. *Rehburg M.* Hochschulreform und Arbeitsmarkt. Die aktuelle Debatte zur Hochschulreform und die Akzeptanz von Konsekutiven Studienabschlüssen auf dem deutschen Arbeitsmarkt. Wissenschaftliches Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Univesitat Kassel. 2006.
197. *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. Ms. Zürich, 2002.
198. *Robertson R., Lechner F.* Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory // Theory, Culture & Society. 1985. № 3.
199. *Robertson R.* Mapping the Global Condition: Globalization as the Central Concept // Global Culture / Ed. by M.Featherstone. L., 1990
200. *Robertson R.* Globalization: Social Theory and Global Culture. L., 1992.
201. *Robertson R.* Globalization Theory and Civilization Analysis // Comparative Civilizations Review. 1987. Vol. 17.
202. *Robertson R., Lechner F.* Modernization, Globalization and the Problem of Culture in the World-Systems Theory // Theory, Culture & Society. 1985. № 3.
203. *Rüegg S.* Weiterbildung und Schulentwicklung. Eine Studie zur Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern an Schulen des Kantons Bern. Bern u.a. 2000. (=Explorationen. Studien zur Erziehungswissenschaft, hrsg. v. J. Oelkers, Bd. 30).
204. *Rychen D.S., Salganik L.H., and McLaughlin M.E.* (eds.). Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.deseco.admin.ch](http://www.deseco.admin.ch)
205. *Scheler M.* Die Wissenformen und die Gesellschaft. Leipzig, 1926.
206. *Schermutzki M.* Learning Outcomes und Kompetenzen — ECTS als Motor einer Qualitativen Studienreform. Tagungs an der Fachhochschule Aachen, 13/14 Februar 2006 kezanstaltet von HRK und FHAachen.



207. *Schmidt W., McKnight C.C., Houang R.T., Wang H.S., Wiley D.E., Cogan L.S., Wolfe R.G.* Why Schools Matter. A Cross-National Comparison of Curriculum and Learning. N.Y., 2001.
208. *Schwarz-Hahn S.* Meike Rehburg. Bachelor und Master in Deutschland. Empirische Befunde zur Studienstrukturreform Wissenschaftliche Zentrum für Berufs- und Hochschulforschung. Universität Kassel. 2003.
209. *Schweitzer A.* Aus meinem Leben und Denken. Hamburg, 1975.
210. *Schäfer M.*: Schulleitbilder für die Volksschulen des Kantons Bern. Lizentiatsarbeit Universität Bern, Institut für Pädagogik (Abt. Pädagogische Psychologie). Ms. Bern, 1999.
211. Selection of key competencies — Executive Summary-DeSeCo Project Web [Электронный ресурс]. Режим доступа: [www.oecd.org/edu/statistics/deseeco](http://www.oecd.org/edu/statistics/deseeco)
212. Several key accrediting agencies concerned with information literacy are: The Middle States Commission on Higher Education (MSCHE), the Western Association of Schools and College (WASC), and the Southern Association of Colleges and Schools (SACS), Boyer Commission on Educating Undergraduates in the Research University. Reinventing Undergraduate Education: A Blueprint for America's Research Universities.
213. *Sklair L.* Sociology of the Global System. Hemel Hempstead, 1991
214. *Spencer-Brown G.* Laws of Form. Limited Edition. Portland, 1994.
215. *Steinberg L.* Beyond the Classroom. Why School Reform has Failed and what Parents Need to Do. N.Y., 1997.
216. *Teltman K.* 2001 Development and Challenges in Digital Culture // Electronic Imaging & the Visual Arts. Conference Proceeding, 3—8 December 2001. Moscow, 2001.
217. *Therborn G.* Introduction: From the Universal to the Global // International Sociology. 2000. № 2.
218. *Therborn G.* Globalizations: Dimensions, Historical Waves, Regional Effects, Normative Governance // International Sociology. 2000. № 2.
219. *Toffler A.* The Third Wave. A Bentam Book. 1981.
220. Trends in Learning Structures in Higher Education (II): Follow-up Report prepared for the Salamanca and Prague Conferences of March/May 2001. Helsinki, 2001.
221. *Waters M.* Globalizacao. Oeiras, 1999.

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
Часть 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	8
Глава 1. Философско-методологические основы современной системы образования.....	8
Глава 2. Аксиологические основы компетентностного подхода в педагогическом образовании .....	30
Глава 3. Основные характеристики управленческой деятельности в образовании.....	56
Глава 4. Корпоративная подготовка как условие реализации компетентностного подхода в современной системе педагогического образования.....	77
Глава 5. Системный подход и методология сетевизма при реализации предпрофильной подготовки .....	96
Часть 2. ОСНОВЫ ТЕОРИИ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОТБОРА КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ.....	117
Глава 1. Ценностно-смысловой феномен управленческой деятельности руководителя.....	117
Глава 2. Проектирование модели повышения квалификации руководителей .....	144
Глава 3. Педагогический подход к оценке развития компетентности руководителя образовательного учреждения .....	161
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	178
ЛИТЕРАТУРА.....	182



*Научное издание*

*Родиков Александр Степанович*

**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ  
КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ**

Монография

Редактор *Н.В. Титова*  
Художник обложки *Л.П. Павлова*  
Компьютерная верстка *Е.С. Борзова*

Изд. лиц. ЛР № 020742. Подписано в печать 07.05.2009  
Формат 60×84/16. Бумага для множительных аппаратов  
Гарнитура Times. Усл. печ. листов 12,25  
Тираж 500 экз. Заказ 869

*Отпечатано в Издательстве  
Нижевартковского государственного гуманитарного университета  
628615, Тюменская область, г.Нижевартовск, ул.Дзержинского, 11  
Тел./факс: (3466) 43-75-73, E-mail: izdatelstvo@nggu.ru*