

Е.Н. Белова, Г.С. Саволайнен
А.Н. Фалалеев, Н.Ф. Яковлева

**МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ
РАБОТНИКОВ
СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ**

**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»**

Е.Н. Белова, Г.С. Саволайнен
А.Н. Фалалеев, Н.Ф. Яковлева

**Модели развития
профессиональной
компетентности работников
сферы образования**

Коллективная монография

Электронное издание

*Рекомендовано федеральным государственным научным учреждением
«Институт проблем непрерывного образования»
Российской академии образования
в качестве коллективной монографии
для широкого круга педагогических работников,
руководителей образовательных учреждений, студентов, аспирантов,
слушателей системы дополнительного образования*

Красноярск
2013

ББК 74
Б 435

Рецензенты:

А.И. Таюрский,

академик РАО, доктор экономических наук, профессор,
заслуженный деятель науки РФ

Л.В. Шкерина,

доктор педагогических наук, профессор

Белова Е.Н., Саволайнен Г.С.

Фалалеев А.Н., Яковлева Н.Ф.

Б 435 Модели развития профессиональной компетентности работников сферы образования: коллективная монография [Электронный ресурс] / под общ. ред. Г.С. Саволайнен. – Электрон. дан. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Изд. 2-е, стереотип. – Красноярск, 2013. – Систем. требования: PC не ниже класса Pentium I ADM, Intel от 600 MHz, 100 Мб HDD, 128 Мб RAM; Windows, Linux; Adobe Acrobat Reader. – Загл. с экрана.

Представлены теоретическое обоснование профессиональных компетентностей работников сферы образования и модели их развития. Исследование носит практико-ориентированный характер и содержит конкретные предложения по изучению и развитию профессиональной компетентности педагогов различного уровня.

Рассчитана на преподавателей вузов, научных работников, руководителей образовательных учреждений, учителей, социальных педагогов и педагогов, работающих с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, студентов.

Издается при финансовой поддержке проекта 02/12 «Сетевое пространство дополнительного образования» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева на 2012–2016 годы.

ББК 74

© Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, 2013

© Белова Е.Н.,
Саволайнен Г.С.,
Фалалеев А.Н.,
Яковлева Н.Ф., 2013

СОДЕРЖАНИЕ

К читателю.....	4
Предисловие	5
Раздел I Методологические и методические основы формирования и развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений <i>А.Н. Фалалеев</i>	11
Раздел II Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения <i>Е.Н. Белова</i>	58
Раздел III Модель развития управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения <i>Е.Н. Белова</i>	84
Раздел IV Модель развития профессиональной компетентности педагога <i>Г.С. Саволайнен</i>	128
Раздел V Модель развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, как объект педагогического моделирования <i>Н.Ф. Яковлева</i>	210
Заключение	265

К читателю

Уважаемый коллега!

Благодарим вас за то, что среди большого количества изданий, посвященных вопросам компетентностного подхода, появившихся в последнее время, ваш выбор пал на наш труд.

Данная книга задумывалась авторами не просто как теоретическое исследование проблем профессиональной компетентности работников сферы образования, а как практико-ориентированное исследование, содержащее конкретные предложения по изучению и развитию профессиональной компетентности педагогов различного уровня (руководителей образовательных учреждений, учителей, социальных педагогов и педагогов, работающих с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении).

Именно поэтому ключевой идеей, проходящей через всю работу, является **МОДЕЛЬ**. Модель мы, как и большинство исследователей, рассматриваем в качестве естественных или искусственных, материальных или идеальных заместителей объекта, имеющих общие с ним свойства. Основным методом данного исследования выступает **МОДЕЛИРОВАНИЕ**. В современной науке моделирование – это универсальный метод исследования. Общепризнанной характеристикой моделирования является то, что оно представляет собой материальную или идеальную (мысленную) имитацию реально существующих процессов или систем путем специального конструирования их аналогов, в которых воспроизводятся основные, значимые для исследования структурные компоненты, принципы их организации и функционирования.

Исследование выполнено в рамках Проекта 02/12 «Сетевое пространство дополнительного образования» Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева. Более подробно с проектом можно познакомиться на сайте «Сетевого пространства дополнительного образования».

Авторы будут благодарны за ваше мнение, отношение, советы, конструктивную критику, которые можно отправлять на сайт проекта: dpo.kspu.ru

ПРЕДИСЛОВИЕ

Моделирование сегодня рассматривается как универсальный метод исследования. Всеобщей значимой характеристикой модели является то, что она выступает как материальный или мысленно представляемый объект, который в процессе исследования замещает объект-оригинал так, что его непосредственное изучение дает новые знания об объекте-оригинале¹. Вместе с тем исследователями справедливо отмечается, что модель представляет собой отображение (целевое; абстрактное или реальное, статическое или динамическое; согласованное с культурной средой; конечное, упрощенное, приближенное), имеющее наряду с безусловно истинным содержанием условно истинное и ложное содержание, проявляющееся и развивающееся в процессе его создания и практического использования².

Остановимся подробнее на требованиях к моделям в психолого-педагогических исследованиях, имеющим свою специфику, определяющую качества и свойства, которыми должны обладать такие модели. Так, Ю.Г. Бирюков полагает, что модель в психолого-педагогических исследованиях должна обладать рядом свойств, в числе которых:

– *конечность* (модель отображает оригинал лишь в ограниченном количестве его структурных составляющих, свойств и отношений);

– *упрощенность* (отображение только существенных сторон объекта и, кроме этого, простота для исследования или воспроизведения);

– *приблизительность* (действительность отображается моделью с некоторой степенью приближения);

¹ Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001. С. 51.

² Касаткина Н.Э., Захаров Ю.А. Психолого-педагогические основы реализации модели: детский сад – гуманитарная гимназия – университет // Психолого-педагогические основы непрерывного образования: межвуз. сб. науч. тр. Кемерово: КемГУ, 1992. С. 3–12.

– *адекватность моделируемой системе* (модель должна успешно описывать моделируемую систему);

– *наглядность* (обозримость основных свойств и отношений);

– *доступность и технологичность для исследования*;

– *информативность* (достаточность информации о системе в рамках гипотез, принятых при построении модели, и возможность получить новую информацию);

– *сохранение информации, содержащейся в оригинале* (с точностью, необходимой для гипотез, рассматриваемых при построении модели);

– *полнота* (в модели должны быть учтены все основные связи и отношения, необходимые для обеспечения цели моделирования);

– *устойчивость* (модель должна описывать и обеспечивать устойчивое поведение системы, если даже та вначале является неустойчивой);

– *замкнутость* (учет и отображение замкнутой системы необходимых основных гипотез, связей и отношений)³. Значимым для данного исследования является образное выражение Ю.З. Кушнера о том, что модель представляет собой гипотезу, выраженную в наглядной форме⁴.

Учитывая все вышеизложенное, мы приглашаем вас к обсуждению нашего видения **модели профессиональной компетентности** работников образования разного уровня и **модели развития соответствующих компетентностей**.

Сущность моделирования, возможности его разработки и применения, а также преимущества перед другими методами исследования рассмотрены в работах Н. Алексева, Ю.К. Бабанского, И.Е. Видт, Н. Винер, Н.В. Гафуровой, Б.С. Гряз-

³ Моделирование в науке и технике / под ред. проф. Ю.Г. Бирюкова. Ростов н/Д: Феникс, 2004. С. 262.

⁴ Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.

нова, В.П. Давыдова, А.Н. Дахина, Ю.А. Захарова, Н.Э. Касаткиной, Г.Б. Корнетова, В.В. Краевского, Н.Г. Неминующего, Н. Непомнящей, С.И. Осиповой, О.Х. Рахимова, В. Розина, Н.Ф. Талызиной, И.Т. Фролова, Л.В. Шкериной, Г. Щедровицкого и других ученых. Так, например, Н.В. Гафурова подчеркивает, что моделирование обладает рядом специфических особенностей, главная из которых состоит в том, что оно позволяет целостно изучать процесс, т.к. появляется возможность отображать и воспроизводить аналог реально существующих или проектируемых исследователем феноменов, выявлять не только структуру, элементы, свойства, но и взаимосвязи, взаимовлияния и отношения между элементами⁵.

Итак, моделирование осуществляется с целью изучения некоторого феномена / явления посредством замены оригинала (объекта моделирования) на модель. В нашем случае это модели профессиональных компетентностей и модели развития профессиональных компетентностей руководителей образовательных учреждений и педагогических работников. В социально-педагогических исследованиях основной задачей процесса моделирования является построение аналога объекта моделирования, отражающего его существенные характеристики и позволяющего перенести результаты исследования на оригинал. Процесс моделирования обязательно включает построение абстракций, умозаключения по аналогии, конструирование научных гипотез.

В своей работе мы опирались на разработанные в науке цели, задачи и принципы моделирования.

Цели моделирования: выделение и уточнение существенных характеристик и элементов исследуемых объектов, про-

⁵ Гафурова Н.В. Моделирование педагогического процесса интеллектуально-личностного развития учащихся // Педагогические проблемы личностно ориентированного образования: монография / отв. ред. С.И. Осипова. М.: МАКС-Пресс, 2006. С. 8–61.

цессов, явлений; изучение процессов функционирования как отдельных элементов, так и системы в целом; выявление условий ее изменения и развития; прогнозирование характера этих изменений.

Цели моделирования реализуются посредством решения задач, в числе которых:

1) построение модели (эта задача менее формализуема и конструктивна, в том смысле, что нет алгоритма для построения моделей);

2) исследование модели (эта задача более формализуема, имеются методы исследования различных классов моделей);

3) использование модели (конструктивная и конкретизируемая задача)⁶.

Значимым для данного исследования является то, что моделирование осуществляется с целью изучения структурно-функциональных характеристик объекта, его поведения и, главное, прогнозирования его развития в будущем.

Для обеспечения объективности мы опирались на выделенные Е.С. Геллером основные принципы моделирования: системности, природной специфичности, оптимизации. *Принцип системности* позволяет рассматривать объект моделирования как целостную систему и с учетом цели ее функционирования определять ее структуру и набор элементов. Согласно *принципу природной специфичности*, при создании модели объекта учитываются специфика его природы и процессы взаимодействия между элементами. *Принцип оптимизации* заключается в требовании достоверности модели и точности прогноза ее развития⁷.

⁶ Моделирование в науке и технике / под ред. проф. Ю.Г. Бирюкова. Ростов н/Д: Феникс, 2004. С. 55.

⁷ Логические основы метода моделирования / под ред. Е.С. Геллер. М.: Издательский дом «Этносфера», 2008. С. 90.

Значительную помощь в разработке, обосновании и использовании метода моделирования нам оказал подход Б.А. Глинского, выделившего функции моделирования в зависимости от уровня исследования объектов познания. Б.А. Глинский на теоретическом уровне выделил интерпретаторскую, объяснительную, предсказательную, критериальную функции, а на эмпирическом – измерительную и описательную функции⁸.

Теоретический уровень. *Интерпретаторская функция* модели состоит в модельной интерпретации прототипа с целью определения области его значения и применения. *Объяснительная функция* заключается в раскрытии природы объясняемого объекта. *Предсказательная функция модели* состоит в модельном предвидении таких свойств и отношений в прототипе, которые не были известны в период, предшествующий моделированию. *Критериальная функция* заключается в использовании модельного критерия, позволяющего выявлять степень адекватности уже имеющихся знаний о прототипе, проверять истинность знаний о моделируемом объекте.

Эмпирический уровень. *Описательная функция* позволяет отобразить структурные составляющие моделируемого объекта в их взаимосвязи и взаимовлиянии, а *измерительная функция* – оценить (качественно или количественно) меру выраженности каждой из них.

Основные этапы разработки моделей (моделирования) развития профессиональной компетентности работников сферы образования

На первом этапе осуществлялись изучение, анализ и обобщение научной литературы и практического опыта развития профессиональных компетентностей педагогов

⁸ Глинский Б.А. Моделирование сложных систем. М., 1978. С. 56.

и формулировались гипотезы, лежащие в основе будущих моделей.

На втором этапе проводились имитационное моделирование для изучения закономерностей функционирования и развития моделей, проверка адекватности модели реальному объекту. Составлялись программы исследования, диагностические программы, операциональные карты, организовывалась практическая деятельность в соответствии с разработанной программой, осуществлялась коррекция моделей, уточнялись гипотезы проводимых исследований.

На третьем этапе был создан окончательный вариант моделей развития профессиональных компетентностей педагогов, который и предлагается вашему вниманию.

РАЗДЕЛ I

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ И РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

А.Н. Фалалеев

В последней трети XX в. под воздействием НТР все более четкие очертания получает общемировая тенденция перехода к экономике, основанной на знаниях, что достаточно конкретно выражается в формировании пятого технологического уклада, на базе которого в XXI в. произойдет становление шестого технологического уклада. Эти процессы придают особую актуальность формированию такого качества личности, как образованность, что для общества проявляется в соответствующем уровне его интеллектуального потенциала.

Не случайно в принятом ООН общем критерии Индекс развития человеческого потенциала (ИРЧП) уровень образованности населения страны занял одно из ведущих мест наряду со средней продолжительностью жизни и величиной ВВП на душу населения. Поэтому правы авторы книги «Ка-раоке – капитализм: менеджмент для человечества», заявляя, что «необходимо вооружать людей самым совершенным конкурентным оружием нашего времени – знанием» [11].

Однако в условиях нарастающих темпов НТР и лавинообразного потока информации даже самая совершенная си-

стема образования не способна дать выпускникам соответствующего звена такого объема знаний и навыков, которые обеспечат им комфортные условия жизнедеятельности. Поэтому решение данной проблемы находится в русле концепции непрерывного образования как целостного процесса, охватывающего все уровни системы образования и этапы жизни человека, обеспечивающего развитие его творческого потенциала.

Специалисты [7; 8] выделяют четыре основных этапа развития концепции непрерывного образования, каждый из которых имеет свои особенности.

I этап: 1950-е – начало 1960-х гг., когда непрерывное образование представлялось как ликвидация недостатков школьного образования взрослых или как последующее наполнение знаний, исходя из жизненной необходимости.

II этап: 1960-е гг. – непрерывное образование рассматривается как механизм повышения квалификации, поскольку требуется актуализация полученных ранее знаний.

III этап: конец 1960-х гг. – непрерывное образование трактуется как необходимый компонент для работы в различных отраслях;

IV этап: с середины 1970-х гг. по настоящее время – непрерывное образование рассматривается как механизм адаптации человека к жизни в современном обществе. Оно предстает в качестве источника формирования соответствующих компетенций, т. е. комплекса таких качеств человека, которые включают знания, навыки, умения, обеспечивающие возможность успешно реализовывать определенный круг его прав и обязанностей как члена общества и как работника, содействуя повышению его социального статуса.

Особую значимость концепция непрерывного образования приобретает в условиях рыночной экономики, где конкурентоспособность становится основополагающим

качественным признаком не только фирм, предприятий, но и каждого отдельного работника, включенного в эту систему рыночных экономических отношений. Естественно, что этим свойством – конкурентоспособностью – в первую очередь должен обладать руководитель любого звена в системе общественных отношений, так как в конечном счете оно получает воплощение в большей или меньшей конкурентоспособности руководимого им предприятия, организации или иного объекта управления.

Как справедливо считают специалисты, современный руководитель для успешного осуществления своих функций должен обладать широким спектром компетенций, совокупность которых и предстает как управленческая компетентность руководителя [2; 10]. Степень детализации компетенций руководителя у различных авторов может колебаться в достаточно значительном диапазоне. Например, Дж. Равен [10] выделяет 37 видов компетентностей, среди которых: самостоятельность и критичность мышления, готовность исследовать окружающую среду, готовность и умение использовать инновации, способность к совместной работе в сочетании с персональной ответственностью и делегированием другим лицам возможности принимать самостоятельные решения, способность побуждать других людей работать для достижения общей цели и др.

Очень актуальна проблема формирования профессиональных компетентностей большого отряда работников образования, и в первую очередь руководителей образовательных учреждений. И хотя за два десятилетия (с 1990 по 2010 гг.) общее число этих учреждений, по данным Роскомстата, сократилось практически на 20 тысяч (с 77 145 в 1990 г. до 57 114 в 2010 г.) [12], что в значительной степени связано с уменьшением численности общеобразовательных учебных заведений (соответственно с 69 700 до 50 793), но и теперь преподавательский состав (1956 тыс. человек в 2010 г.),

как и корпус руководителей образовательных учреждений, остается одним из многочисленных среди работников других сфер жизни общества.

Заметим, что есть одно очень важное звено в системе российского образования, где за эти годы, несмотря на ухудшение демографической ситуации, не только не сократилось число образовательных учреждений, а даже произошло удвоение их числа. Имеются в виду высшие учебные заведения, которых в стране в 1990 г. было 514, а в 2010 г. стало 1115, в том числе негосударственных – 462. И это не случайно, т.к. в системе образования, конечно же, особое место занимает высшее профессиональное образование, содержательный и методологический аспекты которого получили развернутый анализ, например, в монографии чл.-кор. РАО, д-ра пед. наук, профессора П.И. Самойленко и д-ра пед. наук, профессора А.В. Коржуева. Они в концентрированном виде так определяют его роль: «Высшее профессиональное образование – важнейший социально-государственный институт, выполняющий функцию подготовки молодого поколения к решению в будущем профессиональных задач в определенной области деятельности, предполагающий достаточно высокий уровень сформированности различных умений и навыков, а также способности непрерывно их совершенствовать.

Однако этим на сегодня не ограничиваются функции системы высшего профессионального образования. Она призвана формировать у выпускников вузов целый ряд непрофессиональных компонентов знаниевого и профессионально-деятельностного характера, к которым, в частности, относятся следующие:

- 1) формирование у студентов умений целостного восприятия окружающего мира и ощущения единства с ним, а также целостного восприятия процесса и результата деятельности;

2) овладение технологиями принятия оптимальных решений, умениями адаптироваться к различным изменениям, прогнозировать ход развития той или иной возникшей в ходе деятельности ситуации, предупреждать негативные последствия чрезвычайных событий;

3) овладение культурой системного подхода в деятельности и важнейшими общеметодологическими принципами ее организации, овладение принципами конструирования устойчивых систем, а также формирование у будущего выпускника вуза толерантности в суждениях и деятельности [13].

Конечно, можно и дальше расширять, детализировать функции всей системы образования, а особенно его высшего звена. Но уже представленный комплекс функций свидетельствует об особой ее значимости в жизни общества как источника формирования его интеллектуального потенциала и ключевого фактора всей жизнедеятельности каждого человека. Последнее во многом зависит от того, на какой ступени образования он фактически завершил свой интеллектуальный рост или продолжает этот процесс в течение всей жизни. Такая ступенчатость образования и особая значимость его высшего звена получили отражение в особом термине, широко используемом в Европе, на что обратил внимание в своей монографии бывший зам. министра образования РФ, президент Тюменского государственного университета Г.Ф. Шафранов-Куцев: «В связи с вхождением России в Болонский процесс есть возможность и необходимость использования в отечественной практике термина “третичное образование”, обычного для европейского образовательного пространства. Тот факт, что термин “высшее образование” все чаще заменяется в Европе на термин “третичное образование”, в первую очередь указывает на непрерывность, неразрывную ступенчатость, преемственность единого процесса образования (первичное, начальное об-

разование – основная школа, вторичное – старшая ступень средней школы, наконец, третичное образование – высшая ступень, но с разной высотой).

Основой современного экономического и социального развития, базирующегося на информации, знаниях, профессиональных компетенциях, является третичное образование, которому в рамках российской образовательной системы соответствует среднее профессиональное образование, высшее профессиональное, а также послевузовское образование (аспирантура и докторантура). Роль третичного образования в формировании экономики, основанной на знаниях, и в построении демократического общества ныне важна как никогда. Третичное образование имеет решающее значение для формирования интеллектуального потенциала, от которого зависят производство и использование знаний, а также для внедрения практики обучения в течение всей жизни, необходимой для обновления знаний и навыков отдельных людей» [19]. Таким образом, через термин «третичное образование» в Европе раскрывается специфика этой очень важной ступени в едином процессе непрерывного образования.

Сегодня система российского образования характеризуется рядом качественных особенностей, вызывающих необходимость формировать и развивать у руководителей ряд таких компетентностей, потребность в которых раньше вообще отсутствовала или значимость которых была относительно минимальна. На наш взгляд, в ряду этих особенностей современного российского образования следует выделить три ключевых обстоятельства.

Во-первых, общемировую тенденцию перехода к экономике знаний, что придает всей системе образования роль решающего фактора не только в формировании человеческого капитала, но и во всем процессе социально-экономического развития общества. И здесь трудно переоценить

значимость оптимального решения проблемы обеспечения эффективного сетевого взаимодействия между системой образования и реальным сектором экономики, черпающим высококвалифицированные кадры из учреждений профессионального образования. Это значит, что сами учреждения призваны успешно «встраиваться» в многоплановые запросы экономики и других секторов жизни общества.

Во-вторых, современный этап развития российского образования характеризует последовательное его включение в рыночные экономические отношения, предполагающие необходимость обеспечивать каждому его звену достаточно высокую конкурентоспособность, без чего само существование образовательного учреждения ставится под вопрос.

В-третьих, качественно изменившиеся внешние условия, включая вступление России в Болонский процесс, вызвали потребность в модернизации, радикальном развитии системы отечественного образования, активная включенность в которую каждого ее представителя невозможна без развития соответствующих компетенций. Общемировая значимость и глобальные масштабы тенденции перехода к экономике, основанной на знаниях, получили признание в работах многих авторов [4].

В 2004 г. Всемирный банк предложил определять в качестве его обобщающего показателя соответствующий «индекс экономики знаний» (ИЭЗ), который исчислялся как средняя величина из четырех критериев: институциональный режим, степень развитости образования, уровень инновационности экономики, состояние информационной инфраструктуры. На тот год, по расчетам Всемирного банка, лидером в ИЭЗ стала Швеция (9,25 = ИЭЗ), на втором месте оказались США (8,69), на девятом – Россия (5,69) [22].

В значительной степени это относительно высокое место в ИЭЗ России удалось сохранить за счет такого ключевого компонента, как образование, куда были включены

показатели доли выпуска из аспирантуры и докторантуры с защитой диссертаций, общая грамотность взрослого населения и удельный вес среди трудоспособных лиц с высшим образованием, численность студентов вузов на 10 тыс. населения, масштабы инвестиций в основной капитал в системе образования и некоторые другие. Заметим, что, по результатам исследований ряда красноярских ученых, Красноярский край с показателем в 5,04 ИЭЗ среди 16 конкурентоспособных регионов страны в 2005 г. занял весьма скромное 9-е место, существенно уступая не только Томской (ИЭЗ = 6,55), но и Тюменской области (ИЭЗ = 5,89) и Хабаровскому краю (ИЭЗ = 5,34). Например, по численности студентов на 10 тыс. населения Красноярский край с показателем в 417 человек серьезно отставал от среднего значения этого критерия (497,1 чел.) по исследовавшейся группе регионов [15].

Признание большой роли знаний для социально-экономического развития общества не возникло только в последние годы, а имеет уже солидную историю. Так, например, еще в 1970-е гг. крупный отечественный ученый академик В.А. Трапезников писал, что «...темп роста уровня жизни практически равен темпу научно-технического прогресса. Отсюда следует, что уровень жизни пропорционален уровню знаний» [20; 21].

Стремительный рост значимости знаний в условиях ускорения темпов научно-технического прогресса превратил самого носителя знаний – человека – в мощный и определяющий фактор производства. По данным Всемирного банка, в развитых странах мира удельный вес в ВВП физического капитала составляет 16 %, природного – 20 %, а на человеческий капитал приходится 64 %, т. е. две трети всего валового внутреннего продукта [17]. Отметим, что еще в первой половине XX в. соотношение этих факторов производства было прямо противоположным.

Такой взрывной характер возрастания роли человеческого фактора обусловлен лавинообразным потоком новых знаний, производителем и носителем которых является сам человек, реализующий их в своей трудовой деятельности. Следовательно, с полным основанием знания и научную информацию сегодня можно и нужно рассматривать как важнейший и доминирующий ресурс экономики, как бóльшую часть общественного богатства.

Примечательно, что этот ресурс обладает целым рядом уникальных особенностей, отличающих его от других ресурсов, таких как земля, капитал. Можно отметить, что знания представляют собой единственный ресурс, который в процессе его потребления не только не сокращается, а, напротив, возрастает. При этом сама ценность знания проявляется только в процессе его использования.

В условиях радикальных социально-экономических преобразований в нашей стране, итогом которых был перевод экономики на рыночные рельсы, знания в качестве экономического ресурса превратились в эффективный фактор обеспечения конкурентоспособности. Причем по мере их накопления и использования повышается конкурентоспособность как предприятия, учреждения, коллектива, где трудятся их носители, так и занятого здесь индивида. Переход к экономике, основанной на знаниях, качественно меняет роль каждого конкретного индивида как субъекта складывающихся здесь экономических отношений, владельца определенного объема знаний в качестве экономического ресурса, которыми он может распоряжаться в широком диапазоне степени свободы.

Вполне обоснованно создатель современного менеджмента Питер Ф. Друкер отвел ключевую роль в «обществе знаний» двум массовым типам работников – «творцам» и «организаторам». Именно они, по его мнению, будут определять судьбу мира в XXI в. [5].

Не случайно во многих странах (и прежде всего в развитых) развернулась подлинная охота за умами, в результате чего из-за так называемой «утечки мозгов» РФ в период радикальных реформ 90-х гг. и фактического развала экономики, науки, образования потеряла не один млрд. дол. в год.

Обогащение человека тем или иным багажом знаний, как уже подчеркивалось, осуществляется практически всю жизнь, и этот процесс протекает в самых различных формах, в первую очередь через систему непрерывного образования, включающую такие ступени, как дошкольное, общее школьное, начальное профессиональное, среднее профессиональное, высшее профессиональное и послевузовское образование. Самым важным звеном в этой системе, конечно же, остается высшее профессиональное образование.

Здесь особо следует подчеркнуть, что именно в этом высшем звене системы российского образования берет свое начало процесс формирования и развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, разработка методологических и методических основ этого процесса. Разработка методики становления и развития управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения должна строиться на базе творческого применения общепризнанных дидактических принципов современного образования. При этом, прежде всего, должны выдерживаться такие принципы, как научность, фундаментализация образования, его системность, насыщенность надпрофессиональными компонентами, теснейшая взаимосвязь с широкой общественной практикой, в полной мере реализуя общеизвестные афоризмы: «Практика без теории – слепа, а теория без практики – мертва»; «Нет ничего более практичного, чем хорошая теория».

Следование отмеченным принципам означает необходимость при выборе методов формирования комплекса управленческих компетентностей руководителя образова-

тельного учреждения не допускать противопоставления или разрыва фундаментального и прикладного блоков в их содержании, а обеспечивать максимально тесное сочетание этих сторон.

В нашей стране как в советский период, так и на современном этапе пока нет четко отлаженной системы подготовки руководителей учреждений образования различного уровня. Поэтому в каждом регионе на базе одного или нескольких ведущих университетов или ИПК ведется работа по формированию и развитию управленческой компетентности таких руководителей через систему дополнительного образования. В каждом подобном центре подготовки выстраивается не только собственная модель управленческой компетентности, но и вытекающая из этого структура содержательной, предметной части всего этого процесса и его методической составляющей.

Например, ректор Нижегородского института менеджмента и бизнеса А.П. Егоршин, опираясь на свой 35-летний опыт в системе повышения квалификации руководителей, сформулировал такие её принципы [6]:

- всестороннее развитие личности слушателя в области знаний человеческой деятельности;
- целевая интенсивная подготовка на базе широкого набора учебных модулей;
- использование современных образовательных и компьютерных технологий (до 50–75 % от общего фонда учебного времени);
- привлечение высококвалифицированных ученых, педагогов, руководителей предприятий, учреждений;
- гибкая обратная связь со слушателями;
- комплексная оценка потенциала слушателей;
- индивидуально-групповой метод обучения;
- автоматизация и информатизация учебного процесса.

При этом вся гибкая программа обучения разделена на четыре вида учебных модулей:

- проблемные лекции (до 12–15 % от общего числа учебных часов);

- методы активного обучения (не менее 50–75 %);

- лабораторные и практические занятия (до 25 %);

- оздоровительный комплекс (до 10 %).

Реализуемый в НИМБ подход в организации учебного процесса и методики развития управленческих компетентностей руководителей имеют много позитивных сторон, достойных использования в определенной его части и в других регионах, но с учетом их особенностей и состава слушателей.

Однако нам представляется более приемлемым при определении методики развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений опираться на богатый опыт функционирования ФПК при Красноярском пединституте, а ныне – ИДОиПК при КГПУ им. В.П. Астафьева. Ведь именно этот вуз стал одним из 10 вузов всего Советского Союза (и одним из 5 в России), где еще в советский период были созданы первые в стране ФПК, где проходили подготовку действующие руководители образовательных учреждений, от заведующих крайоно, облоно, районо до директоров и завучей школ. При этом география слушателей охватывала огромную территорию страны – от Урала до Дальнего Востока, и ежегодно в три потока обучение проходили 400–450 слушателей. Распад Советского Союза и реформы в системе российского образования привели к утрате многих позитивных сторон прежней централизованной системы ПК руководителей образовательных учреждений. Тем более что современные социально-экономические условия в нашей стране предъявили качественно новые требования ко всем звеньям системы российского образования и к их руководителям. Тем не менее методические

разработки ИДОиПК КГПУ им. В.П. Астафьева выдержали проверку временем и наполненные новым качественным содержанием самого образовательного процесса сохранили свою высокую эффективность, о чем несколько подробнее будет сказано далее.

В связи с отмеченным выше есть необходимость обратить внимание на высокую значимость метода изучения, обобщения и широкого использования опыта работы передовых образовательных учреждений и их руководителей в процессе формирования и развития профессиональной компетентности этого отряда управленцев. Ныне такой метод представлен термином «бенчмаркинг» (от англ. «benchmarking»), означающим поиск и внедрение технологий и методов работы лучших организаций – аналогов. На основе бенчмаркинга осуществляется сбор нужной информации о деятельности соответствующих организаций, учреждений, что позволяет руководителям других организаций и учреждений скорректировать свои управленческие решения, опираясь на передовой опыт, и добиваться повышения эффективности работы своей и своего персонала. Главный смысл бенчмаркинга не в том, чтобы определить свое место в ряду других предприятий, организаций, а вскрыть факторы и методы деятельности лидеров, обеспечившие им эти позиции.

Специалисты выделяют особенности бенчмаркинга по сравнению с широко известной в советские времена практикой использования передового опыта в ходе социалистического соревнования. Бенчмаркинг ведется по инициативе самой организации, а не навязывается свыше; при бенчмаркинге возможна ориентация на опыт не самых лучших в данной сфере организаций, учреждений, приемлемо ограничиваться лучшим опытом других, где отдельные качественные признаки функционирования при использовании позволяют повысить результаты собственной деятельности. Особенностью бенчмаркинга является непрерывный

характер поиска и использования образцов деятельности, при этом ориентируясь на передовой опыт не только аналогичных организаций, учреждений, предприятий, но и тех, которые относятся к другим сферам общественной деятельности.

Вне сомнения метод бенчмаркинга не только приемлем, но должен быть широко востребован и внедрен в практику формирования и развития управленческих компетентностей руководителей образовательных учреждений.

Среди других актуальных аспектов формирования управленческой компетенции руководителей образовательных учреждений следует отметить большую значимость в современных условиях лавинообразного потока информации овладения ими такой компетентностью, как «майнд-менеджмент» – технология представления любой, даже самой сложной информации в максимально понятном и наглядном виде. Суть этой технологии и методика овладения ею впервые для российских читателей представлены в книге директора по консалтингу компании «Организация времени», первого в России сертифицированного специалиста Mindjet в области визуализации информации, ведущего тренингов и руководителя проектов в ГД РФ, Минэкономразвития, РЖД, Сбербанке и др. С. Бехтерева «Майнд-менеджмент: решение бизнес-задач с помощью интеллектуальных карт» [3]. Составляющие элементы технологии майнд-менеджмента и ее направленность позволяют определить перечень вопросов, которые раскрываются в этой книге:

1. Майнд-менеджмент: эволюция вашего мышления.
2. Решайте успешно проблемы и нестандартные задачи.
3. Превратите хаос информации в наглядную структуру и действуйте.
4. Пишите понятно и быстро.
5. Сделайте свои выступления понятными и наглядными.

6. Учитесь эффективнее и быстрее.

7. Настройте ваш личный тайм-менеджмент.

Важнейшим инструментом в технологии тайм-менеджмента рассматривается умение концентрированно представлять любую самую объемную и сложную информацию в форме интеллект-карт. При этом не исключается возможность использования элементов компьютерных технологий, хотя главным источником в создании интеллект-карт остается интеллект самого человека, развитие его способности концентрированно и восприимчиво для себя и окружающих представлять соответствующую информацию. На основе интеллект-карт происходит интенсификация процесса формирования всех компетентностей руководителей в ходе их обучения в системе ИДО и повышается эффективность их последующей управленческой деятельности в первую очередь за счет более рационального использования рабочего и свободного времени, умения выделять и сосредоточивать основное внимание на главных стратегических для своего учреждения аспектах работы руководителя и минимизировать усилия по решению многих вопросов оперативного характера.

Некоторые элементы технологии тайм-менеджмента уже используются в учебной деятельности вузов, включая ИДОиПК КГПУ им. В.П. Астафьева, в особенности при организации самостоятельной работы студентов, магистрантов, слушателей. Однако в системе образования эта технология еще не получила признания в качестве одной из ключевых компетентностей руководителя образовательного учреждения. Овладев этой компетенцией, он окажется способен внедрять ее в практику деятельности других представителей своего коллектива, повышая таким образом уровень эффективности и конкурентоспособность всего учреждения. Существует реальная потребность включения этой компетентности в учебный план подготовки и повышения

квалификации руководителей образовательных учреждений через систему ИДО и другие формы работы.

В условиях активного внедрения в систему образования рыночных экономических отношений трудно переоценить значимость такой компетенции современного руководителя образовательного учреждения (всех его форм и видов, включая как государственные бюджетные, так и негосударственные), какой является экономическая грамотность, общая экономическая культура руководителя.

Экономическая компетенция сегодня приобретает качество обязательного и одного из важнейших компонентов общей управленческой компетентности современного руководителя образовательного учреждения, а также других управленцев. В самом общем виде сущность экономической компетенции (ЭК), несмотря на множество подходов и различных определений в имеющихся специальных публикациях [9], предстает как совокупность знаний, умений и опыта деятельности в системе экономических отношений, обеспечивающих принятие рациональных экономических решений.

Современные российские социально-экономические условия существенно повышают значимость ЭК руководителя в любой сфере общественной жизни, что в полной мере относится и к руководителям образовательных учреждений. Это обусловлено действием целого ряда факторов, характеризующих современное российское образование.

В условиях перехода страны в систему рыночных экономических отношений получает реальные очертания тенденция превращения учительского, преподавательского труда в особый вид предпринимательской деятельности как весьма значимой части сферы услуг, где законы рынка играют решающую роль. Эта тенденция обусловлена противоречивым характером включения современных образовательных учреждений в образовательный процесс в условиях рыночных отношений.

С одной стороны, они обучают и воспитывают, передают знания своим ученикам, студентам в качестве общественного блага, т. е. на безвозмездной основе, поскольку здесь реализуется соответствующее конституционное право каждого гражданина РФ на получение бесплатного, качественного и доступного образования.

С другой стороны, образовательные учреждения ныне все в большей степени свою деятельность осуществляют в форме предоставления образовательных услуг, которые выступают в качестве товара, получаемого на возмездной, платной основе. И здесь между образовательными учреждениями уже в полной мере действуют конкурентные начала как основополагающее свойство рыночных экономических отношений.

Существенно стимулируют развитие конкуренции следующие факторы: переход на финансирование в форме субсидий и субвенций, исходя из числа обучаемых; изменение демографической ситуации в России, ведущей к сокращению числа учащихся школ и абитуриентов профессиональных учебных заведений; растущая роль внебюджетной деятельности как важного источника финансовых ресурсов при хроническом их дефиците в образовательных учреждениях. Вступление России в Болонский процесс призвано интегрировать наше образование в европейское образовательное пространство, в результате чего значимость ЭК руководителя образовательного учреждения многократно возрастает, т.к. расширяются масштабы формирования конкурентоспособности этих учреждений до европейского уровня, где экономические факторы уже давно занимают одно из ключевых мест. И эффективно регулировать, управлять ими без соответствующего уровня ЭК, опираясь только на прежний опыт руководителя школы, гимназии, колледжа, вуза, уже не представляется возможным.

Следует иметь в виду, что в России, как и в СССР, нет отлаженной системы подготовки руководителей ОУ лю-

бого уровня, в процессе которой формировался бы весь необходимый комплекс требуемых профессиональных компетенций, включая не только экономическую, но и оргфункциональную, стратегическую, исследовательскую, правовую, методическую, инновационную компетенции, а также ряд таких социально-личностных компетенций, как лидерская, социально-коммуникативная, нравственно-волевая и пр.

Поскольку в России нет сколько-нибудь стройной системы подготовки руководителей образовательных учреждений, то, как правило, директорами школ, лицеев, гимназий становятся их учителя, причем самого различного профиля – от математиков, физиков, историков, географов до учителей физической культуры. В системе же профессионального образования директорами средних профессиональных учебных заведений и ректорами вузов в большинстве своем оказываются их бывшие преподаватели, в лучшем случае прошедшие краткосрочное повышение квалификации.

Главным поставщиком учительских кадров в системе общего образования в России были и остаются педагогические вузы, поэтому и руководители этих образовательных учреждений – в абсолютном большинстве выпускники педагогических институтов и педуниверситетов.

В условиях рыночных отношений диапазон их функций и характер управленческой деятельности существенно расширяются. Даже в государственном бюджетном, а тем более в автономном образовательном учреждении руководитель должен выступать и как предприниматель, обеспечивая его высокую не только социальную, но и экономическую эффективность. Тем более что сегодня расширение источников привлечения внебюджетных ресурсов стало не только одной из важнейших обязанностей руководителя, но и, более того, критерием оценки его деятельности, а также функционирования всего образовательного учреждения.

Успешно обеспечивать качественно изменившуюся экономическую составляющую в многоплановом диапазоне деятельности современного руководителя российского образовательного учреждения может лишь такой управленец, который не только накопил значительный опыт, но и опирается на достаточный ресурс теоретических знаний в области экономики. Существенно помогает руководителю приобрести необходимый в количественном и качественном отношении объем экономической компетентности такая относительно новая учебная дисциплина, закреплённая в ФГОС ВПО и преподаваемая в педвузах, как «Экономика образования». Однако как из-за ограниченного объема выделяемых на ее изучение часов, так и в силу исключения из программы этого цикла целого ряда базовых теоретических проблем экономики одна эта экономическая учебная дисциплина еще не способна обеспечить требуемый для современного руководителя образовательного учреждения уровень экономической компетенции.

Экономическая компетенция в обязательном порядке должна опираться на достаточно глубокое понимание многих актуальных проблем экономической теории и вытекающих отсюда, исходя из специфики России, механизмов их эффективного решения, например: модели формирования социально ориентированной рыночной экономики и место в этом процессе системы образования; особенности радикальных социально-экономических преобразований в России на границе XX и XXI вв. и их воздействие на отечественную систему образования; малое предпринимательство как системный фактор социальной рыночной экономики и пути и формы его развития в системе образования; государственно-частное партнерство как формирующийся социально-экономический уклад и проблемы и пути его развития в системе образования; гуманизация экономического роста и роль в ней образования и мн. др

Как нетрудно заметить, отмеченные проблемы, а их перечень может быть существенно расширен, представляют определенный синтез актуальных аспектов общей экономической теории и характер их отражения в системе образования. Имеется еще немало проблем регионального уровня, глубина понимания которых и выбор для их решения оптимального механизма возможны лишь при условии высокой экономической компетенции руководителей образовательных учреждений в соответствующем регионе. Здесь одной из ключевых, что необходимо еще раз подчеркнуть, является проблема обеспечения эффективного сетевого взаимодействия между системой образования и реальным сектором экономики, черпающим высококвалифицированные кадры из сектора профессионального образования как важной подсистемы всего образования.

Не секрет, что рынок труда в реальном секторе экономики и рынок образовательных услуг как в масштабе страны, так и на уровне регионов ныне оказались в крайне разбалансированном состоянии, в результате чего, например, возник острый дефицит высококвалифицированных инженерных кадров и переизбыток юристов, экономистов. Такое положение дел вызвано, с одной стороны, фактическим отсутствием как в стране в целом, так и в ее регионах четко выстроенной, ресурсно подкрепленной и последовательно проводимой стратегии кадрового обеспечения и реального сектора экономики, и социальной сферы жизни общества. В частности, здесь не решен вопрос о статусе бакалавров, диапазон и качество компетенций которых для большинства руководителей предприятий и организаций все еще представляют «темный лес», что порождает очень сдержанное, если не сказать больше, отношение к бакалаврам при решении вопросов принятия их на работу. Далеко не решена проблема выделения соответствующих квот для молодых специалистов, которые еще не имеют какого-либо стажа работы.

С другой стороны, серьезные диспропорции между рынком труда и рынком образовательных услуг вытекают из уже упоминавшегося и имеющего объективный характер противоречия в социально-экономическом положении самих образовательных учреждений. Даже те из них, что обладают статусом бюджетных учреждений, вынуждены в значительной степени подчинять свою деятельность законам рынка, предоставляя платные образовательные услуги, вид и характер которых определяются уже не объективными потребностями страны, региона в соответствующих кадрах, а предпочтениями и интересами самих потребителей таких услуг, т. е. будущими студентами, их родными и близкими. Очень часто указанные интересы и потребности не только не совпадают, но и приходят в явное противоречие.

Разработка механизма гармонизации этих интересов, даже на уровне региона, с обязательным включением сюда инструментов государственно-частного партнерства, охватывающего систему образования, как и всех звеньев экономики и социальной сферы, представляет собой сложный процесс, требующий глубокого научного анализа сложившегося положения дел не только в масштабе всего региона, но и в масштабе соответствующих предприятий и организаций, с расчетом на более или менее отдаленную перспективу. И здесь особую значимость приобретает экономическая компетенция руководителей образовательных учреждений и организаций всех уровней и профилей, без которой создание оптимальной модели встраивания отечественного образования в процесс превращения российской экономики в экономику, основанную на знаниях, окажется неразрешимой задачей.

Система нашего образования на границе XX и XXI вв. уже реально оказалась в той ситуации, когда образовательному учреждению необходимо формировать образовательные потребности людей, опираясь на другие различные нужды. Тем самым учреждению больше внимания следует

уделять не только и не столько педагогическому, сколько социальному результату своей деятельности. Имея представление о нуждах окружающего сообщества, учреждение может формировать у клиентов образовательные потребности путем представления большего ассортимента своих услуг.

Очевидно, что ориентация на социальный результат, конечный результат при нарастающих бюджетных ограничениях приводит к тому, что все образовательные учреждения, а особенно вузы, вынуждены не только по-новому подходить к собственно процессу образования и воспитания молодежи, но и по-новому организовывать и управлять механизмом реализации данной деятельности, т. е. встает проблема создания эффективного механизма формирования, развития, управления внебюджетными образовательными услугами, которые оказываются этим учреждениям.

Здесь уже накоплен определенный опыт, имеются положительные результаты, однако все это пока остается на уровне установления тех или иных подходов к ситуации подлинного включения российского образования в рыночное образовательное пространство.

Опыт многих учебных заведений, а особенно вузов России, как и г. Красноярска, включая КГПУ им. В.П. Астафьева, показывает, что рынок в образовании – это реальность, с которой необходимо считаться и к которой необходимо адаптироваться, а самое основное – активно участвовать в образовательных процессах в современных условиях.

В этой связи представляется целесообразным, особенно для руководителей, создание методики и технологии организации и управления внебюджетными образовательными услугами. Последнее должно решать сложные задачи финансирования учреждения, закрепления за ним устойчивой рыночной позиции в образовательном пространстве региона, формирования собственного электорального слоя населения, собственного сегмента на рынке образователь-

ных услуг региона и др. Разработка соответствующего механизма, методики качественного и количественного развития внебюджетных образовательных услуг позволит:

- системно подходить к определению тарифов по образовательным услугам с дифференциацией по факультетам, специальностям;

- реально оценивать эффективность той или иной образовательной услуги, степень ее востребованности на этом рынке;

- выявлять сильные и слабые стороны вуза, факультетов, институтов в оказании данных услуг, причем создавать реальный механизм и соответствующие ценовые и управленческие стратегии, нацеленные, с одной стороны, на удовлетворение спроса в образовательных услугах, а с другой – на стабилизацию финансового положения образовательного учреждения;

- реально и комплексно оценивать затратность образовательных услуг с учетом производственных мощностей факультетов, институтов, вуза в целом, что обеспечит формирование устойчивого притока внебюджетных поступлений.

Определенный опыт в этом направлении уже имеется в КГПУ им. В.П. Астафьева [18]. Для обеспечения подлинной устойчивости учебного заведения в новых условиях соответствующие методика и технология должны быть сориентированы на поддержание этого состояния в течение длительного периода, а не с расчетом на очередной учебный или финансовый год. Для этого необходимо создание не только информационной базы по системе образовательных услуг в городе, регионе, но и эффективного инструментария управления такими аспектами экономической деятельности, как ликвидность финансовых средств, их надежность, рентабельность, включая сроки окупаемости тех или иных финансовых проектов и др.

Разработка и практическая реализация руководителем соответствующих мер позволят отладить важные элементы финансового управления, совершенствовать функционирование учебного заведения в современных рыночных структурах как региональный рынок образовательных услуг, систему образовательного холдинга.

Необходимо признать, что специфика системы этих экономических отношений в образовании требует от каждого образовательного учреждения сосредоточить свои ресурсы не на какой-то иной деятельности, как, например, коммерческой в виде арендной и т.п. Это малоэффективно в сравнении с действительной социальной и экономической отдачей от образовательных услуг, предоставляемых на внебюджетной основе. Решение всего комплекса имеющихся здесь многоплановых проблем должно строиться на достаточно разработанной научно-методической и технологической основе, а не опираться на уже дающий существенные сбои метод «проб и ошибок», который здесь часто преобладает. Все это предполагает необходимость для каждого современного руководителя образовательного учреждения владения в достаточной степени экономической компетенцией.

При этом, однако, ему не следует впадать ни в одну из крайних позиций при использовании рыночных механизмов управления. Как справедливо заметил профессор Колумбийского университета (США) Э. Хершберг: «В последние 20 лет в большинстве развивающихся стран, за исключением стран Юго-Восточной Азии, наблюдался триумф рыночного фундаментализма, что привело к резкому ограничению возможностей государства и ослаблению усилий по взаимовыгодной координации государственных и частных институтов» [16]. В определенной мере этот рыночный фундаментализм активно внедрялся и в российскую практику на рубеже XX и XXI вв., когда в верхних эшелонах власти, как и на многих других уровнях, утверждалось, что

предприятия, организации с частной формой собственности изначально более эффективны по сравнению с аналогичными государственными субъектами хозяйственной деятельности.

Реалии нашей жизни, в т.ч. под воздействием кризиса 2008–2010 гг., еще раз подтвердили излишнюю категоричность и односторонность такого подхода, а также необходимость взвешенного отношения к постулатам рыночного фундаментализма, поскольку имеется множество фактов более эффективного функционирования государственных предприятий, фирм, организаций по сравнению с такого же рода частными структурами.

Отсюда возникает необходимость в современных российских условиях формирования и развития у руководителей всех сфер общественной жизни, включая систему образования, такой относительно новой компетенции, как понимание сущности и большой значимости государственно-частного партнерства (ГЧП), и умения использовать заложенный в механизме ГЧП значительный потенциал для эффективного функционирования и развития образовательных учреждений. Двухлетний опыт работы в КГПУ им. В.П. Астафьева под эгидой кафедры экономической теории и управления подготовки магистров по направлению Экономическое образование, включенному в общую Программу «Педагогическое образование», показал значительную востребованность указанной компетентности у всех работников учреждений образования, а прежде всего у их руководителей, которые также обучаются в магистратуре, особенно по заочной форме.

На наш взгляд, есть все основания использовать этот опыт подготовки магистров в практике работы ИДОиПК в специализированных группах руководителей образовательных учреждений, поскольку они уже более мотивированы на использование потенциала ГЧП, исходя из опыта собственной работы. И здесь при определении методиче-

ских оснований формирования у слушателей соответствующей компетенции следует выделить две ключевые позиции. Во-первых, понимание самой сущности ГЧП на современном этапе развития социально-экономических отношений в России. Во-вторых, определение тех сторон деятельности образовательных учреждений, где наиболее приемлемо использование механизма ГЧП, а также овладение методами, формами работы на основе принципов ГЧП.

Решение первого комплекса задач обеспечивается соответствующим лекционным циклом, где количество часов зависит от общего объема этого вида занятий всей подготовки слушателей. При этом уже лекционному циклу, а тем более семинарским занятиям необходимо придавать практико-ориентированный характер, активно включая слушателей в обсуждение проблем развития ГЧП в образовании.

Вторая группа задач включает анализ позитивных и негативных сторон уже имеющегося опыта использования ГЧП в системе образования и реальный процесс разработки соответствующих проектов с выделением двух видов источников для их реализации (государственных и частных) и форм, методов привлечения конкретных партнеров, их мотивацию участия в проекте. Презентация и защита таких проектов – важный элемент методики расширения масштабов развития рассматриваемой компетенции и совершенствования форм реализации ГЧП в образовании.

Мировой опыт показал, что высокая эффективность ГЧП обеспечивается в том случае, если это партнерство строится на последовательно выдерживаемых принципах:

- общественная значимость;
- инновационная направленность;
- добровольное участие сторон;
- равные права партнеров в получаемом эффекте и в распределении рисков;
- широкая информационная открытость.

Пока еще не выстроена в масштабе страны и ее регионов четкая нормативно-правовая основа, можно определить лишь некоторые пути включения частного сектора как одной из сторон ГЧП в процесс инновационного развития образования.

1. Реальное вовлечение работодателей в разработку и реализацию всей государственной социальной политики при особом внимании к системе образования и воспитания молодежи.

2. Активное включение в создание ГОС общего и профессионального образования.

3. Непосредственное участие в процессе оптимизации направлений профессиональной подготовки в целях обеспечения полной востребованности выпускников всех учебных заведений на рынке труда.

4. Расширение форм участия в контроле качества образования (попечительские и наблюдательные советы, участие в ГАК и т.п.).

5. Переход к системе целевой подготовки кадров для частного сектора экономики на компенсационной основе.

6. Нормативное закрепление обязанности создания оптимальных условий на предприятиях частного сектора для эффективного прохождения всех видов практик студентов и учащихся профильных классов.

Пока же существует ряд причин, которые сдерживают широкое использование потенциала ГЧП в российской системе непрерывного образования. Во-первых, сохраняющееся на высшем уровне государственного управления образованием стремление не только удерживать, но и расширить собственные властные полномочия, подчас доводя их до абсурда своей мелочной опекой. Во-вторых, отсутствие у бизнес-сообщества действенных стимулов и мотивов для активного включения своего материального и интеллектуального потенциала в инновационное развитие различных

звеньев системы образования, поскольку есть возможность в обход рыночных принципов на безвозмездной основе пользоваться продуктом ее деятельности. В-третьих, как следствие указанных причин – отсутствие достаточной нормативно-правовой основы, регулирующей и стимулирующей главные параметры развития ГЧП в этих сферах жизни общества, включая и систему непрерывного образования. Для преодоления этого хотя бы на уровне региона, с учетом его социально-экономических особенностей, необходима целевая программа развития ГЧП в сфере образования, что может стать важным фактором его развития.

В эту целевую программу следует заложить не только создание комплекса необходимых условий, обеспечивающих развитие ГЧП, но и нейтрализацию имеющихся потенциальных угроз стихийного развития ГЧП в образовании. К ним относятся: снижение уровня доступности образовательных услуг; чрезмерное сокращение фундаментальной составляющей в ущерб накоплению интеллектуального потенциала общества ради прикладных интересов бизнеса; риск снижения государственного финансирования образования с расчетом его компенсации бизнесом; риск утраты имущества государственных и муниципальных образовательных учреждений в пользу частного сектора. Минимизация этих рисков, как и стимулирование развития ГЧП в экономике и социальной сфере, предполагает жесткое его институциональное обеспечение, нормативно-правовая составляющая которого может и должна быть представлена в соответствующем общероссийском Законе о ГЧП и региональных законах, отражающих местную специфику развития ГЧП в непрерывном образовании, что позволит как России в целом, так и ее регионам, включая Красноярский край, более успешно строить переход к экономике знаний и занять более достойное место в международном индексе экономики знаний.

При определении методов развития управленческой компетенции следует внедрять как новые формы и методы, так и те, что доказали свою высокую эффективность. Все они, пользуясь термином, введенным в педагогику академиком РАО В.И. Загвязинским, составляют целостную совокупность методических систем обучения. В нее входят такие составляющие:

- информационно-сообщающая, традиционно и широко используемая в образовании, но имеющая все более ограниченные возможности;

- проблемное обучение, где осуществляется перевод проблемной ситуации в учебную проблему, последовательно решаемую при активном участии слушателей;

- проектная деятельность, в которую включаются слушатели и тематика которой призвана органично сочетать научные, учебные и практические аспекты развития их соответствующих компетенций;

- имитационные технологии, при которых моделируются в образовательном процессе значимые для этой категории слушателей аспекты реальных социально-экономических проблем их жизнедеятельности и осуществляется поиск вариантов эффективных путей их разрешения.

Каждая из названных методических систем, как и ряд других, имеет несомненные позитивные стороны, которые, о чем свидетельствует практика, вполне приемлемы для осуществления эффективного процесса формирования и развития управленческой компетенции руководителя образовательного учреждения. Но они не универсальны, в силу чего требуется как их сочетание, так и особый акцент на ту из них, что в данный момент больше отражает специфику аудитории слушателей и поставленных на занятия задач.

До настоящего времени в высшем профессиональном образовании нет стройной системы подготовки руководителей образовательных учреждений различного уровня. Как

правило, на эти должности назначаются соответствующие специалисты этих или подобных учреждений. Предан забвению опыт КГПИ, когда из наиболее подготовленных старшекурсников формировалась специальная группа резерва на выдвижение в качестве руководителей образовательных учреждений (директоров, завучей школ и др.). Наполнение новым качественным содержанием этой формы подготовки весьма продуктивно. Существующие формы ПК через современные ФПК и ИПК главным образом ориентированы на «предметников», а не на руководителей образовательных учреждений. В этой связи целесообразно реанимировать опыт КГПИ по периодическому повышению квалификации в форме создания в ИДОиПК особых групп из уже действующих руководителей образовательных учреждений. Это позволяет обеспечить во время их учебы широкий обмен уже накопленным как позитивным, так и негативным практическим опытом в области формирования соответствующих компетенций.

Нуждается в возрождении метод проведения кустовых семинаров вновь назначенных руководителей образовательных учреждений путем «погружения» их в систему работы руководителя передового в зоне, регионе соответствующего образовательного учреждения, на базе которого и должно проводиться это «погружение». Подобный опыт в течение ряда лет практиковался на базе КГПИ, где в качестве слушателей выступали вновь назначенные ректоры и проректоры педвузов зоны Сибири и Дальнего Востока.

Значительным потенциалом обладает используемый пока в очень ограниченных масштабах метод «дублеров», при котором потенциальный или уже действующий молодой руководитель образовательного учреждения под кураторством опытного руководителя осуществляет весь комплекс управленческих функций в своем или другом учреждении. Периодически этот куратор проводит своеобразный «разбор

полетов», где акцентируется внимание как на позитивных действиях «дублера», так и на его явных просчетах в содержании и формах принимавшихся решений.

В условиях высокой степени нестабильности, присущих современной российской социальной сфере, включая систему образования, высокой актуальностью обладает метод включения руководителя образовательного учреждения в критическую ситуацию, широко используемый при подготовке руководителей МЧС. При этом внимание должно быть сосредоточено на оперативном решении «болевых» аспектов в деятельности руководителей образовательных учреждений, включая экстренную необходимость привлечения внебюджетных средств, срочное расширение контингента потребителей образовательных услуг, оперативный поиск партнеров из бизнес-сообщества для реализации бизнес-плана и т.п.

Для формирования компетентности руководителя в области технологии поиска потенциального партнера (производителя инновационного продукта в сфере образования) образовательными учреждениями, имеющими в этом вопросе уже значительный опыт, предлагается [1] использовать ресурсы интернет-технологий, официальные дайджесты информационных компаний, официальные базы аналитической информации, личные контакты потенциальных партнеров, рекламную продукцию самих образовательных учреждений и др. Значительная роль в качестве конкретных методов включения такого ресурса принадлежит различного рода научно-практическим форумам, где публично раскрывается содержание инновационного продукта образовательного учреждения, заложенный в нем экономический и социальный эффект. И здесь особую значимость представляет компетентность руководителя в области использования механизма государственно-частного партнерства (ГЧП), которая пока еще недостаточно развита в сфере образования.

При формировании этой компетенции в ходе повышения квалификации активная роль принадлежит системе бизнес-проектирования, где в качестве соучредителей должны выступать само образовательное учреждение и бизнес-структуры. При этом требуется строго выдерживать отмечавшиеся принципы реализации ГЧП.

Комплексное использование выделенных методов и форм целесообразно внедрять не только в системе ИДОиПК, часть их следует использовать в организации работы магистратуры, где необходимо развивать направления «Экономическое образование» и «Менеджер в образовании», из выпускников которой на целевой договорной основе и должен главным образом формироваться корпус руководителей образовательных учреждений, обладающих в нужной степени всем набором современных компетенций.

Развитию управленческой компетенции руководителей образовательных учреждений активно содействует практика проведения целевых научно-методических семинаров. В качестве такого позитивного примера можно назвать проведенный 19–20 января 2010 г. в г. Красноярске зональный научно-методический семинар по теме «Стратегия и тактика управления вузом в условиях модернизации экономики».

Семинар был организован Ассоциацией инженерного образования России (АИОР), Советом ректоров вузов Красноярского края, Сибирским государственным аэрокосмическим университетом им. акад. М.Ф. Решетнева (СибГАУ), Сибирским федеральным университетом. В работе семинара приняли участие представители АИОР, Министерства образования и науки Красноярского края, ректоры, проректоры, директора филиалов вузов Сибири.

Обсуждаемые вопросы:

- Подходы к формированию и реализации комплексных программ развития вузов.
- Корпоративная культура вуза.

– Система управления качеством подготовки специалистов и ведения научных исследований в вузе.

– Международная общественно-профессиональная аккредитация образовательных программ подготовки специалистов в области техники и технологий.

Пленарные заседания семинара чередовались с работой круглых столов по указанным направлениям.

Участники отметили:

– актуальность проблем, рассмотренных в ходе работы семинара, для решения задач повышения качества опережающей подготовки специалистов и совершенствования системы управления вузом;

– повышение роли университетов в формировании национальной инновационной системы России, главная задача которых – качественная подготовка инновационно-ориентированных специалистов – носителей новых знаний в приоритетных областях науки, техники и технологий;

– необходимость перехода университетов на принципы стратегического управления, что позволяет повысить их конкурентоспособность и выйти на лидирующие позиции; применение этих принципов предполагает готовность к внедрению различного рода новаций, поскольку без этого нельзя сохранять и наращивать конкурентные преимущества;

– большую работу по подготовке и проведению семинара АИОР, ее Красноярского регионального отделения и Совета ректоров вузов Красноярского края.

Семинар рекомендовал для решения проблем, связанных с разработкой стратегии и тактики управления вузом в условиях модернизации экономики:

– университетам совершенствовать работу по выработке стратегии и тактики управления вузом, созданию комплексных программ развития и их реализации, формированию систем качества вуза и корпоративной культуры,

подготовке образовательных программ к международной аккредитации. Использовать при этом потенциал АИОР, Томского политехнического университета и других ведущих отечественных и зарубежных высших учебных заведений;

– АИОР при тесном взаимодействии с Советом ректоров вузов провести серию семинаров и тренингов в регионах по актуальным проблемам высшего профессионального образования с привлечением к участию коллективов высших учебных заведений, работников региональных структур управления высшим профессиональным образованием, представителей бизнеса и других лиц, заинтересованных в совершенствовании инженерного образования;

– считать важной задачей для развития университетов формирование кадрового резерва. Учитывая, что в ТПУ создана кафедра организации и технологии высшего профессионального образования, направлять туда сотрудников кадрового резерва для получения профильного образования, переподготовки и повышения квалификации;

– с целью ознакомления широкой общественности с итогами работы настоящего семинара выставить на сайт АИОР и Совета ректоров вузов Красноярского края краткую аннотацию докладов и рекомендаций.

Участники семинара также предложили тематику семинаров и тренингов, проведение которых в различных регионах Сибири признано целесообразным:

– Формирование Комплексной программы развития вуза.

– Корпоративная культура вуза.

– Общественно-профессиональная международная аккредитация образовательных программ.

– Формирование команды в вузе.

– Личностный тренинг.

– Профессиональный тренинг.

– Формулирование стратегической цели вуза.

- Адаптивный университет.
- Система ценностей вуза и пути ее реализации.
- CALS-технологии.
- Кадровый резерв и пути его формирования в вузе.
- Опережающее образование.
- Элитное образование.
- Проектирование образовательных программ с компетентностным подходом.
- Болонский процесс и его последствия.
- Рекрутинг, довузовская работа.
- Международное сотрудничество и работа с международными программами и фондами.
- Работа с рейтингами и др.

Практика работы такого рода научно-методических семинаров важна не только с позиций большой актуальности обсуждаемых тем вопросов, но и как возможность неформального общения руководителей образовательных учреждений, возможность вне рамок регламента семинара в доверительной обстановке обмениваться опытом работы, выявления «подводных камней» в своей практике и в практике других коллег и возможность определения различных путей выхода из критических ситуаций и повышения общей эффективности всей работы по руководству своим образовательным учреждением.

При всей значимости научно-методических семинаров руководителей образовательных учреждений для формирования и развития их управленческой компетентности в них имеется один достаточно весомый недостаток. Дело в том, что такого рода научно-методические семинары, как правило, носят несистемный, ситуационный характер, т. е. необходимость их проведения обусловлена потребностью решения на уровне соответствующих образовательных учреждений возникшей в данный период актуальной проблемы или даже их комплекса. Однако в арсенале форм и методов

развития управленческой компетентности руководителей важных звеньев системы образования есть уже проверенная временем и доказавшая свою эффективность форма, которая избавлена от отмеченного выше недостатка.

Речь идет об оформленном в нормативно-правовом отношении таком общественно-государственном институте, как советы директоров средних профессиональных учебных заведений и советы ректоров вузов. Причем в основу создания этих советов могут закладываться два принципа: профессиональный или территориальный. Иногда наблюдается их синтез, т. е. выдерживается территориально-профессиональный подход в создании таких советов. Например, еще в советский период в масштабе всей Российской Федерации действовал Совет ректоров педагогических вузов России, который тайным голосованием на собрании всех руководителей этих вузов (их общее число было чуть менее 100) избирался сроком на 5 лет. Состав Совета ректоров был достаточно мобилен и включал 6–7 ректоров ведущих педвузов, начальника ГУВУЗа министерства и ученого секретаря Совета.

Поскольку положительная деятельность Совета для развития управленческой компетентности ректоров педвузов России успешно прошла испытание временем, есть, на наш взгляд, все основания подробнее представить некоторые особенности его работы. Тем более что автору этой главы была оказана честь более десятка лет выступать в качестве заместителя председателя этого Совета ректоров и заниматься организацией важных сторон его деятельности.

Прежде всего, следует обратить внимание на планомерный характер всей организации работы Совета. План его деятельности согласовывался с министром, который, как и его заместители, всячески поддерживал авторитет Совета ректоров и тесно сотрудничал с ним. Сам план ут-

верждался на проводимых ежегодно совещаниях ректоров, где также заслушивался отчет о работе за прошедший год. Ключевое место в этих планах, как и в самой работе Совета ректоров, уделялось проведению один раз в квартал выездного заседания совета на базе одного из педвузов России: от Архангельского, Ленинградского педвузов до Магаданского, Сахалинского, Петропавловского на Камчатке. Каждый вуз заблаговременно извещался об этом, и ректор готовил детальный доклад по соответствующему аспекту работы вуза, а член Совета ректоров, заранее изучивший этот опыт, выступал с содокладом. Всем членам Совета ректоров предоставлялась возможность на месте познакомиться с практикой работы ректората и всеми сторонами жизни и деятельности коллектива вуза. Итоги работы Совета докладывались и обсуждались на расширенном заседании его ученого совета.

Такая практика работы Совета ректоров высоко ценилась руководством министерства, т.к. давала ему широкую, со всеми плюсами и минусами, объективную картину о важных сторонах работы ректората и всего коллектива вуза и возможность при необходимости принимать соответствующие управленческие решения в отношении коллектива вуза. Роль же ректоров вузов, где проводилось выездное заседание, оказывалась двоякой: с одной стороны, у них появлялась возможность при помощи своих часто более опытных коллег взглянуть как бы со стороны на собственную деятельность по руководству вузом и сосредоточить внимание на тех компетенциях управленческой компетентности, степень развитости которых еще не соответствовала требованиям времени и нуждалась в коррекции. С другой стороны, еще на стадии подготовки к выездному заседанию, когда по поручению Совета ректоров кто-то из его членов обеспечивал его подготовку, детально знакомясь с состоянием дел в вузе, считалось обя-

зательным, чтобы этот представитель на месте оказывал своему коллеге всяческую помощь в решении актуальных вопросов по управлению вузом, щедро делясь собственным опытом соответствующей деятельности.

По прошествии уже немало времени ветераны ректорского корпуса педвузов России высоко оценивают имевшую место практику работы Совета ректоров как для развития собственной управленческой компетентности, так и для установления тесного взаимодействия между соответствующими вузами России по всем основным направлениям их деятельности, включая обмен преподавателями, студентами, подготовку аспирантов, публикации научных работ, защиты диссертаций. Это тесное сотрудничество между педвузами и их ректорами при помощи Совета ректоров носило постоянный и оперативный характер, зачастую строилось на неформальной и всегда на безвозмездной основе, оборачиваясь солидным социальным эффектом в деле подготовки квалифицированных учительских кадров. Для самих же ректоров деятельность Совета была не только мощным фактором стимулирования к совершенствованию различных аспектов управленческой компетенции, но и эффективным механизмом развития этого качества.

К сожалению, в ходе модернизации российского образования и исчезновения большей части педвузов, некоторые из которых приобрели статус классических университетов, а ряд других вошел в состав федеральных университетов, прекратил существование и такой орган, как Совет ректоров педвузов России. Это, на наш взгляд, явилось существенной потерей в арсенале средств развития управленческой компетентности руководителей такого важного звена в системе российского образования, как педагогические вузы.

Иные основы формирования и характер деятельности имеет такой общественно-государственный институт, как Совет ректоров региона (края, области, республики в составе РФ), действующий под эгидой Союза ректоров, который ныне возглавляет ректор МГУ, академик РАН В. Садовничий и в состав которого входят все председатели Советов ректоров регионов. Позитивной стороной деятельности региональных Советов ректоров, несомненно, является их большая ориентация в организации работы вузов на потребности региона в подготовке высококвалифицированных кадров соответствующего профиля, что обеспечивается тесным взаимодействием с местными органами власти, а также с бизнес-сообществом региона на основе принципов государственно-частного партнерства. В качестве инструментов такого взаимодействия региональные советы ректоров используют заключение долговременных соглашений с соответствующими региональными структурами, начиная с администрации края, области, столицы региона, местным министерством образования и науки и вплоть до ключевых ведомств, куда поступают кадры из выпускников вузов.

Содержательная сторона деятельности Совета ректоров региона может быть представлена на примере такого совета Красноярского края, где в декабре 2012 г. было заключено генеральное соглашение между краем и Советом ректоров вузов, в котором фактически в обобщенном виде нашли отражение результаты поэтапного развития отношений сотрудничества и координации работы вузов края и различных социально-экономических структур региона. Опыт заключения такого рода соглашений в России явился одним из первых, если не самым первым, поэтому есть необходимость представить его текст в полном объеме.

Генеральное соглашение между Красноярским краем и Советом ректоров вузов Красноярского края о стратегическом сотрудничестве в интересах социально-экономического развития Красноярского края

Красноярский край в лице губернатора Красноярского края Льва Владимировича Кузнецова, действующего на основании Устава Красноярского края, с одной стороны, и Совет ректоров вузов Красноярского края, именуемый в дальнейшем Совет ректоров, в лице председателя Совета ректоров Евгения Александровича Ваганова, действующего на основании Положения о Совете ректоров, с другой стороны, исходя из взаимной заинтересованности в максимальном привлечении потенциала высшей школы к решению проблем устойчивого развития региона, на основе уважения интересов каждой из сторон заключили настоящее генеральное соглашение о нижеследующем.

1. Предмет соглашения

Стороны признают, что система высшего профессионального образования является одним из ключевых факторов социально-экономического развития края, и определяют следующие приоритеты взаимодействия.

1.1. Формирование эффективных механизмов организации профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации кадров, ориентированной на перспективные потребности регионального рынка труда и обеспечивающей гарантированное трудоустройство, основанное на долгосрочном прогнозировании.

1.2. Создание устойчивых связей с ведущими работодателями, в том числе транснациональными корпорациями, отраслевыми министерствами и ведомствами, в рамках подготовки (в том числе целевой) конкурентоспособных кадров для инновационных отраслей экономики края на условиях частно государственного партнерства.

1.3. Оказание государственной поддержки научно-педагогическим работникам и студентам, создание условий для развития приоритетных направлений научной, научно-технической и инновационной деятельности.

2. Обязательства сторон

2.1. Красноярский край в пределах своей компетенции берет на себя следующие обязательства.

2.1.1. Совместно с Советом ректоров осуществлять мероприятия по содействию процессу развития государственной системы высшего, среднего и дополнительного профессионального образования.

2.1.2. Осуществлять государственную поддержку высших учебных заведений, расположенных на территории Красноярского края, в порядке, установленном законами края и иными правовыми актами.

2.1.3. Оказывать содействие в установлении дополнительных мер социальной поддержки студентов, аспирантов и докторантов образовательных учреждений высшего и послевузовского профессионального образования, расположенных на территории Красноярского края.

2.1.4. Осуществлять меры социальной поддержки научно-педагогических работников высшей квалификации.

2.1.5. Содействовать формированию на территории Красноярского края системы взаимодействия между вузами, научными и иными организациями.

2.1.6. Содействовать повышению эффективности системы управления профессиональным образованием, а также совершенствовать управление научной и научно-технической деятельностью с учетом опыта других регионов.

2.1.7. Использовать в своей деятельности научный потенциал вузов, привлекать ведущих ученых и специалистов к разработке и реализации проектов и программ научно-технического, инновационного и социально-экономического развития края.

2.1.8. Содействовать проведению совместно с вузами регулярных исследований рынка труда и сферы занятости населения, в том числе исследований востребованности на рынке труда специалистов, подготавливаемых вузами.

2.1.9. Поддерживать творческие инициативы студенческой молодежи, оказывать ей содействие в проведении мероприятий краевого уровня, в том числе в проведении краевых молодежных студенческих конкурсов, форумов, фестивалей; содействовать реализации проекта «Малая родина».

2.1.10. Содействовать росту научного потенциала вузов, в том числе в части, касающейся привлечения научных и научно-педагогических кадров высшей квалификации (преимущественно докторов наук) по важнейшим направлениям, определяющим стратегию развития края.

2.1.11. Способствовать привлечению средств, в том числе из федерального бюджета, в целях финансирования научной и (или) научно-технической деятельности в крае.

2.1.12. Содействовать организации и проведению региональных конкурсов среди научно-педагогических работников вузов.

2.2. Совет ректоров принимает на себя следующие обязательства.

2.2.1. Участвовать в формировании научной и кадровой политики в крае.

2.2.2. Обеспечить возможность использования научного потенциала вузов при решении заданий Правительства Красноярского края по техническим и социально-экономическим проблемам края.

2.2.3. Принять активное участие в реализации Стратегии инновационного развития Красноярского края на период до 2020 г., обеспечить формирование и эффективную деятельность региональных технологических платформ по приоритетным направлениям развития края.

2.2.4. Содействовать развитию предпринимательства в области наукоемких технологий, в том числе взаимодействовать с некоммерческой организацией «Фонд содействия развитию венчурных инвестиций в малые предприятия в научно-технической сфере Красноярского края».

2.2.5. Оказывать всестороннюю научную, экспертную и кадровую поддержку по всем направлениям деятельности Правительства Красноярского края.

2.2.6. Организовывать и принимать активное участие в проведении региональных конференций, посвященных проблемам социально-экономического развития края.

2.2.7. Осуществлять мероприятия по развитию и укреплению государственной системы общего и профессионального образования в Красноярском крае.

2.2.8. Осуществлять совместно с соответствующими органами службы занятости населения проведение исследований по оценке состояния занятости населения в крае, прогнозированию развития края в части, касающейся трудовых ресурсов, определению новых направлений профессиональной подготовки и переподготовки кадров.

2.2.9. Обеспечить организацию целевого приема обучающихся на конкурсной основе в соответствии с договорами с органами государственной власти, органами местного самоуправления в целях содействия им в подготовке специалистов соответствующей квалификации.

2.2.10. Формировать студенческие строительные отряды для работы на краевых объектах.

2.2.11. Способствовать развитию международного сотрудничества в области образования, науки, культуры и инновационной деятельности.

2.2.12. Осуществлять постоянное взаимодействие с бизнес-сооб-

ществом и другими партнерами в целях подготовки кадров, востребованных на рынке труда.

2.2.13. Принимать активное участие в работе ассоциации «Сибирский научно-образовательный консорциум».

2.2.14. Оказывать содействие в реализации Закона Красноярского края от 06.06.2006 № 19-5051 «О краевых именных стипендиях для студентов образовательных учреждений высшего профессионального образования, расположенных на территории Красноярского края» и статьи 15 Закона Красноярского края от 03.12.2004 № 12-2674 «Об образовании».

2.2.15. Обеспечить контроль за реализацией плана мероприятий по взаимодействию высших учебных заведений с общеобразовательными учреждениями, работающими с одаренными детьми.

3. Права сторон

3.1. Красноярский край обладает следующими правами.

3.1.1. Осуществлять контроль за исполнением обязательств Совета ректоров по настоящему генеральному соглашению.

3.1.2. Получать от Совета ректоров необходимую статистическую и иную информацию, связанную с исполнением генерального соглашения.

3.1.3. Направлять своего представителя для участия в деятельности Совета ректоров при рассмотрении вопросов, связанных с реализацией генерального соглашения.

3.2. Совет ректоров обладает следующими правами.

3.2.1. Самостоятельно осуществлять свою деятельность в рамках генерального соглашения.

3.2.2. Направлять своего представителя на заседания, совещания и другие мероприятия, проводимые Красноярским краем по вопросам реализации генерального соглашения.

4. Механизм реализации

4.1. Генеральное соглашение реализуется путем ежегодно составляемых планов совместных действий.

4.2. В целях реализации указанных в п. 4.1 планов совместных действий могут создаваться рабочие группы, постоянно действующие комиссии.

4.3. По итогам года на совместном заседании Совета ректоров и представителей Правительства Красноярского края представляются отчеты о выполненной работе по результатам реализации планов совместных действий.

4.4. План совместных действий формируется на основе предложений Красноярского края и Совета ректоров.

4.5. Работники высших учебных заведений и научных организаций, население края постоянно информируются через средства массовой информации об итогах реализации генерального соглашения.

5. Заключительные положения

5.1. Генеральное соглашение вступает в силу с момента его подписания сторонами и действует в течение пяти лет.

5.2. По согласованию сторон генеральное соглашение может быть изменено или расторгнуто.

5.3. В рамках настоящего генерального соглашения могут быть заключены договоры по отдельным направлениям сотрудничества.

5.4. Генеральное соглашение является рамочным, составлено в двух экземплярах и хранится по одному экземпляру у каждой стороны.

Наряду с этим соглашением Совет ректоров Красноярского края и Правительство края приняли План совместных действий по его реализации на 2013 г., куда были включены важные для развития края и его вузов вопросы с указанием сроков выполнения и тех лиц, вузов и структур Правительства края, которые ответственны за их исполнение:

- Формирование региональных технологических платформ и обеспечение эффективного их функционирования.

- Участие вузов края в Красноярском экономическом форуме – 2013.

- Участие вузов по подготовке к Универсиаде – 2019.

- Участие вузов в образовании и развитии движения «ООН – наш друг».

- Участие вузов в научно-технологических конкурсах: федеральных конкурсах (ФЦП, постановлениях Правительства № 218, 219, 220, РФФИ, РГНФ, Фонда Бортникова).

- Создание малых инновационных предприятий при вузах.

- Формирование студенческих строительных отрядов для работы на краевых объектах.

– Трудоустройство выпускников вузов.

– Организация целевого приема на конкурсной основе по заявкам краевых и муниципальных органов исполнительной власти.

– Организация работы по представлению: студентов на краевые именные стипендии; аспирантов, докторантов, соискателей на Государственные краевые премии; докторов наук на меры социальной поддержки.

Параллельно этому плану Советом ректоров принимается и текущий план работы на очередной год, где уже конкретизируются позиции в деятельности Совета по различным аспектам генерального соглашения.

Для развития управленческой компетентности руководителей вузов и их ближайших соратников региональный Совет ректоров бесспорно важен и необходим, т.к., прежде всего, он позволяет совершенствовать такую компетенцию, как умение взвешенно решать сложные вопросы по обеспечению определенного баланса экономических интересов вузов различного профиля, где уже активно действуют рыночные отношения, и интересов региона в подготовке наиболее востребованных здесь по профилю высококвалифицированных работников. Вместе с тем через региональный Совет ректоры реализуют потребность в формировании и развитии собственных компетенций, в определении необходимой структуры и масштабов подготовки кадров с учетом не только общей их потребности в регионе, но и участия в этом процессе других вузов региона, с которыми следует обеспечивать максимальную гармонизацию интересов и действий, а не конфронтацию.

Сложность в функционировании региональных советов ректоров, по сравнению с отраслевыми их объединениями типа Совета ректоров педвузов, заключается в разнопрофильной их структуре и принадлежности к различным ведомствам РФ, которые являются учредителями вузов (Ми-

нобранауки, Минсельхоз, Минздрав, Минкульт), что создает дополнительные трудности в координации их работы в масштабе региона и страны в целом. Но и здесь сохраняется высокая их значимость в качестве эффективной формы развития управленческой компетентности руководителей важнейшего звена в системе российского образования, каковым является высшая школа.

Библиографический список

1. Артюхов И.П., Большаков И.Н.. Инновационная деятельность в высшем учебном заведении. Красноярск: КГМА, 2007.
2. Белова Е.Н. Управленческая компетентность руководителя. Красноярск: СО РАО, 2007. 265 с.
3. Бехтерев С. Майнд-менеджмент: решение бизнес-задач с помощью интеллект-карт / под ред. Г. Архангельского. 4-е изд., перераб. и доп. М.: Альпина Паблишер, 2011.
4. Григорян А.Г. На пути к «новой экономике»: концепции инновационного развития России. Государство и общество. М., 2005 [Электронный ресурс]. URL: [http:// info.worldbank.org/etools/kam 2004/](http://info.worldbank.org/etools/kam 2004/)
5. Друкер Питер Ф. Задачи менеджмента в XXI веке: пер. с англ. М.: Изд. дом «Вильямс», 2002.
6. Егоршин А.П. Управление российским образованием. Н. Новгород: НИМБ, 2012.
7. Маслов В.И., Зволинская Н.Н. Непрерывное образование: подходы и сущности [Электронный ресурс]. URL: [http:// sportedu.ru](http://sportedu.ru)
8. Матвеева О.Ю. Непрерывное образование как аспект управления знаниями // Образование в Сибири. 2008. № 15. С. 16–18.
9. Морозова Г.М. Формирование экономической компетентности как способ повышения конкурентоспособности будущих специалистов // Вестник КРАУНЦ. Гуманитарные науки. 2009. № 1.
10. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление. Развитие и реализация М., 2002. 305 с.

11. Риддерстрале И., Нордстрем К. Караоке – капитализм: менеджмент для человечества. СПб.: Стокгольмская школа экономики в Санкт-Петербурге, 2004.
12. Российский статистический ежегодник: стат. сб. М.: Росстат, 2001; 2010.
13. Самойленко П.И., Коржув А.В. Высшее профессиональное образование: содержательный и методологический аспекты. М.: Изд-во «Янус-К», 2008.
14. Фалалеев А.Н., Денисова Н.И. Обоснование методики оценки емкости платных образовательных услуг в области высшего профессионального образования // Вестник КГПУ им. В.П. Астафьева. 2011. № 1.
15. Ферова И.С., Старцева Ю.И., Инюхина Е.В. Составляющие индекса «экономики знаний» // ЭКО. 2006. № 12. С. 60–62.
16. Хершберг Э. Глобальная реструктуризация, знания и обучения. Вопросы экономики. М., 2004. № 8.
17. Холлоуэй М. Капитал с человеческим лицом // В мире науки. 2006. № 10 [Электронный ресурс]. URL: <http://www.sciam.ru/2006/10/nauka.shtml>. – загл. с экрана.
18. Чеха В.В. Образовательный бизнес России (Платные образовательные услуги: вопросы организации и предоставления). Красноярск: КГПУ, 2011.
19. Шафранов-Куцев Г.Ф. Экономика и управление в школе: дискурс на рубеже веков. М.: Логос, 2012.
20. Эпштейн В.А. Тезисы В.А. Трапезникова в контексте теории постиндустриализма // Проблемы управления. 2006. № 1. С. 2–5.

РАЗДЕЛ II

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.Н. Белова

Главной характеристикой современного этапа развития общества являются перемены, которым присущи такие особенности, как непрерывность, устойчивость и стремление к ускорению. В период реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития РФ на период до 2020 г., утвержденной распоряжением Правительства РФ от 17 ноября 2008 г. № 1662-р, модернизации образования, направленной на реализацию модели «Российское образование – 2020», очевидна зависимость степени успеха проводимых реформ от управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, их правовой и экономической грамотности, инициативности, четкого распределения профессиональных функций, умений добиваться поставленных целей, готовности и способности к изменениям, обладания лидерскими качествами и инновационным мышлением, умений разрабатывать и реализовывать эффективные управленческие решения.

В условиях перехода на многоуровневое высшее профессиональное образование все большее значение в развитии управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения приобретает образование в течение жизни, или «образование через всю жизнь», частью которого является дополнительное профессиональное образование (ДПО).

Одним из приоритетных направлений ДПО специалистов системы образования является решение задач в области развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений с учетом требований инновационной экономики, основанной на знаниях и возрастающей потребности системы непрерывного образования в высококвалифицированных управленческих кадрах.

Особого внимания требует проблема повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров как в образовании, так и во всей социальной сфере. Сложившаяся практика повышения квалификации управленческих кадров, к сожалению, в значительной степени основана на чрезмерном теоретизировании, не всегда учитывает сформированность личностно ориентированных и профессиональных компетенций руководителей образовательных учреждений. Очевидно, необходимо сделать его более практико- и личностно ориентированным.

Несмотря на наличие определенного теоретического и эмпирического опыта повышения квалификации и переподготовки руководителей различных образовательных организаций, научное обеспечение проблематики развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе их непрерывного образования вследствие отсутствия описания всех структурных компонентов управленческой компетентности этих руководителей изучено недостаточно. Необходимо выявление составляющих управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, способствующих успешному управлению образовательным учреждением посредством разработки и реализации эффективных управленческих решений по всем направлениям деятельности современного руководителя.

Решение обозначенной проблемы в условиях дополнительного профессионального образования связано с более полным использованием его потенциала в развитии управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений. В этой связи актуализируется проблема разработки модели управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения и поиска условий развития названного феномена.

Цель нашего исследования – разработка и описание модели управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края и модели развития названного феномена.

Объектом исследования является управленческая компетентность руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края.

Предмет исследования: сущность и содержание компонентов, критериальных характеристик, уровней и условий развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края.

Научная новизна исследования заключается:

– в уточнении сущности и содержания управленческой компетентности руководителей современных образовательных учреждений;

– в разработке структуры управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения за счет выделения следующих компонентов: когнитивного, организационно-деятельностного, мотивационно-ценностного и рефлексивного;

– в выявлении уровней развития управленческой компетентности руководителей различных образовательных учреждений Красноярского края: дезадаптивный, адаптивный, продуктивный, креативный;

– в определении критериальных характеристик, отражающих четырехуровневое проявление сформированности управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края на всех уровнях ее развития;

– в выявлении условий развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края;

– в определении подходов к развитию управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений: андрагогический, компетентностный, проектно-модульный, системно-деятельностный и личностно-практико-ориентированный. В основу образовательного процесса заложена коллективная проблеморазрешающая деятельность. Данные подходы сориентированы на высокий уровень развития системно-креативного управленческого мышления, на совершенствование социально-личностных и профессиональных компетентностей; становление управленческой позиции по выявлению и эффективному решению проблем учреждения и собственной деятельности;

– в разработке и описании модели развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края, которая рассматривается нами как субкомпетентность, гармонично интегрирующая профессиональную и социально-личностную компетентности и являющаяся основой конструирования эффективного менеджмента в новых социально-экономических условиях.

Практическая значимость проведенного исследования заключается в использовании полученных нами результатов в практической деятельности Института дополнительного образования и повышения квалификации ФГБОУ ВПО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева» при разработке

и реализации платных дополнительных профессиональных программ переподготовки и повышения квалификации руководителей образовательных учреждений Красноярского края и территорий Сибири. На основе этих дополнительных профессиональных образовательных программ планируется разработка электронных учебно-методических комплексов, которые будут являться неотъемлемым компонентом сетевого пространства дополнительного профессионального образования руководителей современных образовательных учреждений. Одним из механизмов формирования сетевого пространства дополнительного образования является создание научно-образовательного центра «Искусство управления и лидерства». Среди основных направлений деятельности центра выделяются не только проведение научных исследований и консалтинговые услуги в области менеджмента сферы образования, но и разработка, реализация инновационных дополнительных профессиональных образовательных программ, направленных на развитие управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений.

Реализация программ с применением дистанционных образовательных технологий позволит не только обучать более широкий круг слушателей, но и увеличить доходы университета от реализации платных образовательных услуг.

Модель управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения

В условиях государственного системного реформирования и модернизации системы образования происходит постоянное усложнение задач, стоящих перед руководителями образовательных учреждений. К функциональным особенностям управленческой деятельности руководителей

образовательных учреждений в современных условиях относятся:

- решение проблемы непрерывного повышения качества образовательных услуг, направленных на удовлетворение потребностей личности, общества и государства;

- решение проблемы формирования ценностно-ориентационного единства и создания благоприятного психологического климата в коллективе в условиях переживаемого страной системного кризиса переходного периода;

- умение управлять изменениями и развитием инновационной деятельности в образовательном учреждении;

- навыки стратегического планирования и прогнозирования;

- умение оперативного эффективного решения управленческих задач при непрерывном увеличении объема и сложности этих задач, решаемых с учетом длительной перспективы;

- установление более широкого спектра связей с социальной средой;

- поиск путей увеличения разнообразия образовательных, научно-методических, консультационных услуг, обеспечение востребованности всех предоставляемых услуг населению на современном рынке;

- фандрайзинг и маркетинг в сфере образования;

- поиск источников дополнительного финансирования в условиях дефицита бюджетного финансирования и расширяющихся возможностей использования внебюджетных средств, направленных на решение актуальных задач в области повышения качества образования;

- непосредственное включение руководителя в процесс создания локально-нормативной базы учреждения, а также научно-методического обеспечения развития образовательного учреждения;

– необходимость своевременного выявления управленческих проблем и их эффективного решения посредством анализа и мониторинга деятельности учреждения, навыков разработки концепции, образовательной программы учреждения, программы деятельности и программы развития;

– обеспечение безопасности всех участников образовательного процесса;

– усиление творческого характера управленческой деятельности в связи с приданием большей самостоятельности развитию образования.

В современных условиях реализации Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 г., Национальной образовательной инициативы «Наша новая школа», Концепции «Российское образование – 2020» и формирования экономики, основанной на знаниях, особенно актуальным становится эффективное развитие образовательных учреждений. Основой динамичного экономического роста и социального развития общества определена модернизация системы образования, являющаяся фактором благополучия граждан и безопасности страны. Коренная модернизация системы образования предполагает обновление деятельности руководителей образовательных учреждений, что, в свою очередь, должно привести к выстраиванию индивидуализированной, конкурентоспособной, эффективной образовательной политики, связанной с развитием инновационной деятельности, направленной на повышение качества образовательных услуг, и повышением ответственности за сделанный выбор.

В настоящее время очевидна зависимость степени успеха проводимых реформ от управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений; их знаний, умений, навыков в сфере менеджмента образования и лидерских качеств; их правовой и экономической грамотности; инициативности и умения добиваться поставленных

целей; готовности и способности к изменениям, рефлексии; умений разрабатывать и реализовывать эффективные управленческие решения. Современным руководителям образовательных учреждений уже не достаточно быть успешными преподавателями, они, прежде всего, должны быть успешными менеджерами и лидерами в образовании.

Постоянное обновление деятельности современных менеджеров образования предполагает формирование у них инновационного мышления, обретение и непрерывное развитие управленческой компетентности в решении сложных задач социально-инновационного управления образовательным учреждением. Новое поколение руководителей, склонных к осуществлению эффективного и инновационного менеджмента, должно соответствовать следующим критериям: высокий уровень общественного интеллекта; инициативность; наличие креативности – творческого, нестандартного подхода к делу; эмоциональная устойчивость; высокая мотивация достижений, ориентация на будущее; индивидуализм.

Поскольку инновация выступает как особым образом организованная деятельность, самовоспроизводящая себя, то она востребует совершенно определённую совокупность характерологических черт инновационной личности руководителя образовательного учреждения, среди которых:

- наличие креативности как личностного качества и творческого, инновационного мышления;
- потребность в разумных переменах, умение уйти от власти традиций, определяя точки развития и адекватные им социальные механизмы;
- готовность и способность находить идеи и использовать возможности их оптимальной реализации;
- системный, прогностический подход к отбору и организации нововведений;
- способность ориентироваться в состоянии неопределённости и определять допустимую степень риска;

– готовность и способность к преодолению постоянно возникающих препятствий;

– развитая способность к рефлексии, самоанализу.

Безусловно, это не исчерпывающий ряд черт инновационного менеджера образования, но необходимый и достаточный для обозначения инновационности как типического качества личности руководителя. Для современных менеджеров образования становится реальной необходимостью обладание инновационным, системно-креативным мышлением. Системно-креативное мышление – мышление, активизирующее креативность в процессе решения существующих проблем и поиска новых возможностей для развития образовательного учреждения.

В условиях постоянных перемен и стремительного развития российской экономики и всей системы образования все большее внимание руководители уделяют проблемам человеческого фактора, приоритету личности работника и развитию его интеллектуального ресурса. В сфере человеческого фактора происходят существенные перемены: рост образовательного, культурного и профессионального уровня населения, его правового и личностного самосознания, уровня информированности; рост технической оснащенности труда; расширение и углубление демократических начал в управлении образованием. Современные преподаватели хотят иметь интересную, творческую работу, испытывать уважение к себе, чувствовать культуру управленческого труда, подчиняться осознанно, а не в силу приказа. Можно в приказном порядке заставить человека выполнить сравнительно простые работы. Но активное, творческое участие преподавателей и всех сотрудников в достижении сформированной цели и миссии учреждения, инновационной работе подразумевает не исполнение приказа, а заинтересованность в делах учреждения. Следовательно, современный руководитель должен уметь заинтересовать каждого работ-

ника в овладении в полной степени профессиональным мастерством.

В целях проведения дальнейшего исследования проблемы развития управленческой компетентности современного руководителя образовательного учреждения нам необходимо выявить сущность и оптимальные условия эффективного применения понятий «руководитель», «управление», «компетентность», «управленческая компетентность».

А.М. Омаров в своем исследовании пишет, что руководитель – это «лицо, наделенное полномочиями принимать решения. Это тот, кто решает, что делать, как делать, и несет за это ответственность» [19]. Руководитель – это «лицо, на которое официально возложены функции управления и организации деятельности определенной группы людей. Руководитель несет юридическую ответственность перед назначившей, избравшей его инстанцией и располагает нормативно определенными возможностями санкционирования – наказания и поощрения подчиненных, то есть обладает формально регламентированными правами и обязанностями», – считает С.М. Вишнякова [7].

Возникает вопрос: руководитель – это профессия или должность? Ряд авторов рассматривают профессию (лат. *profession* от *profiteer* – объявляю своим делом) как «род трудовой деятельности (занятий) человека, владеющего комплексом специальных теоретических знаний и практических навыков, приобретенных в результате специальной подготовки и опыта» [7]. В иерархии профессий профессия «руководитель» стоит достаточно высоко и ассоциируется с властью и распорядительством.

Должность – это ступень в иерархии управления отраслью, организацией, фирмой, учреждением. Она предполагает «круг обязанностей и прав, поручений и работ, ответственности и подчиненности сотрудника, занимающего должность. В то же время на каждую должность для эффектив-

ного достижения поставленных задач необходимо назначить профессионально компетентных работников, в том числе руководителей» [8]. В конце XX в. профессионалом стали называть мастера своего дела. «Человека, избравшего работу в какой-либо области постоянным, основным занятием, обратившим это занятие в профессию и обладающим необходимыми для этого занятия знаниями, пониманием дела и умениями. В ряде стран профессионалами называют лиц свободных профессий, дипломированных специалистов и высших должностных лиц в промышленности или коммерции» [7]. Высшее должностное лицо – руководитель, профессионал, превративший свою деятельность в профессию. Профессиональная деятельность руководителя является основополагающей для понимания профессии «руководитель».

Тем не менее деятельность руководителя на протяжении почти всего XX столетия не рассматривалась как профессия. В 60-е гг. на труд руководителя как на профессию свой взгляд высказывал ряд ученых в области социального и производственного управления (О.А. Дейнеко, В.Н. Лисицын, А.М. Омаров и др.); в сфере образования в 70–80-е гг. эту идею проводили в жизнь такие исследователи труда руководителя, как В.Ю. Кричевский, Е.П. Тонконогая, Т.И. Шамова и др. Но в те годы ни одно образовательное учреждение руководителя специально не готовило. Поэтому официально труд руководителя как профессию не рассматривали. Руководитель понимался как специалист, имеющий высшее образование (музыкант, хореограф, художник, преподаватель), определенный стаж работы и временно занимающий должность руководителя. Действительно, практика назначения руководителей не исходила из необходимости получения управленческой подготовки. И тем не менее деятельность руководителя была и остается профессией. Как считает В.Ю. Кричевский, она имеет «все профессиональные признаки: специализация труда, особый предмет труда, специфические средства

и продукт управленческого труда, расход времени на основной вид деятельности, пространственные параметры рабочего места – все убеждает признать деятельность руководителя как профессиональную» [15].

Профессия руководителя характеризуется высокой степенью расходования физических и духовных сил, требует сильного энергетического потенциала, хорошего здоровья и умения поддерживать его в порядке, большого эмоционального напряжения, умственных и физических затрат.

А.И. Жилина считает, что профессия руководителя «требует не только нормативно регламентированных действий, но и творческих, нестандартных, организационных, способствующих развитию личности самого руководителя, формирует его мотивационную сферу, меняет ценностные ориентации» [9].

Руководители юридически наделены правом принятия решения, ответственности за свои решения и действия, имеют в своем подчинении других работников. В зависимости от масштаба управления различают линейных руководителей, отвечающих за принятие решений по всем функциям управления, и функциональных руководителей, реализующих отдельные функции управления. Кроме того, различают руководителей высшего или первого уровней управления (директор), среднего или второго уровней (заместители директора, начальники отделов, структурных подразделений) и нижнего, или третьего, уровня (преподаватели, психологи, методисты, программисты, библиотекари и др.). Линейных руководителей относят к руководителям высокого уровня, имеющим в своем подчинении аппарат управления, при помощи которого решают все проблемы вверенного ему объекта. В обязанности функциональных руководителей входит подготовка рекомендаций линейным руководителям. Одновременно для своего структурного подразделения функциональный руководитель является линейным руководителем.

Под управлением понимается целенаправленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем по достижению результатов. Понятие «управление» включает выработку и осуществление целенаправленных управленческих воздействий на объект.

Один из ведущих теоретиков в области управления Питер Ф. Друкер считает, что «управление – это особый вид деятельности, превращающий неорганизованную толпу в эффективную целенаправленную и производительную группу. Управление как таковое является и стимулирующим элементом социальных изменений, и примером значительных социальных перемен. И, наконец, именно управление в большей степени, чем что-либо другое, объясняет самый значимый социальный феномен нашего века: взрыв образования» [8].

Смысл управления состоит в том, что оно ориентировано на обеспечение объективных и субъективных условий в такой пропорции и таком сочетании, что позволяет достигать поставленных целей. Вот почему хороший руководитель не увлекается командованием, а его заботит успешное решение проблемы оптимизации условий, необходимых для трудовой деятельности, для реального решения поставленных перед ними задач.

Управление – широкое базовое понятие, руководство – более конкретное понятие, опосредованное деятельностью самого руководителя. Управлять – это значит озаботить себя подбором и использованием условий (кадровых, экономических, технических и др.), которые необходимы для эффективной управленческой деятельности. Руководить – это озаботить других в связи с исполнением ими своих должностных обязанностей.

Институт управления, или менеджмент, – это феноменальное явление в истории человечества. Менее чем за 150 лет он сформировался и приобрел огромный вес и влия-

ние, полностью преобразив социальную и экономическую структуру развитых стран. «Менеджмент касается человека, и только человека. Задача менеджмента – обеспечить совместную и эффективную работу людей, давая им возможность реализовать в максимальной степени свои сильные стороны и нейтрализуя их недостатки» [8]. Одним из основных принципов эффективности менеджмента является его результативность, причем результаты деятельности любого учреждения проявляются только вне этого учреждения.

Отсутствие необходимого профессионализма руководителя серьезно затрудняет эффективность менеджмента, обеспечивающего развитие и адаптацию образовательных учреждений к новым условиям деятельности. Решение задач, стоящих перед руководителем, требует в настоящий момент иных научных методов руководства, другого стиля деятельности и другого жизненного уклада руководителя. В динамично меняющейся социальной обстановке управление образовательным процессом должно носить опережающий характер. При этом оперативность управленческих решений становится столь высокой, что их осуществление и выработка невозможны на уровне высоких административных эшелонов. Это предполагает все в большей степени передачу управленческих функций, в том числе и стратегических, на уровень руководителей образовательных учреждений, педагогических коллективов различных образовательных ступеней и даже на уровень малых творческих групп педагогических работников, в частности классных руководителей, отдельных педагогов (мастеров, тьюторов, новаторов).

В процессе изучения научной литературы и проведения опытно-экспериментальной работы нами выявлено, что главным критерием профессионального мастерства современного руководителя образовательного учреждения является управленческая компетентность.

Анализ отечественных научных исследований в области моделирования компетентности руководителей образовательных учреждений показывает, что в понятие «управленческая компетентность» авторы включают: наличие необходимых знаний, управленческих умений (А.К. Маркова, В.Г. Онишкин, Л.И. Панарин, В.А. Сластенин, Т.И. Шамова, В.П. Шепель и др.); характеристику личности (С.Г. Вершловский, В.И. Зверева, Ю.Н. Кулюткин и др.). Однако следует отметить, что в его рассмотрении нет единой точки зрения, что может объясняться сложностью управленческой деятельности, отсутствием персонифицированных эталонов профессионализма в управленческой деятельности.

В.И. Зверева считает, что исполнение функций менеджера образования предопределяет наличие у руководителей адаптационной мобильности, контактности, доминантности, и предъявляет к нему следующие требования: уметь управлять собой и своим временем, иметь разумные личные ценности и четкие личные цели, поддерживать постоянный личный рост, развивать его разными путями, владеть умением эффективного решения проблем, а также способностями к инновациям, умением влиять на окружающих, знаниями современных управленческих подходов, способностью формировать и развивать рабочие группы, умением обучать и развивать подчиненных [10].

В.Р. Веснин выделяет четыре вида компетентности руководителя образовательного учреждения:

- функциональная, которая характеризуется профессиональными знаниями и умением их реализовать;
- интеллектуальная, выражающаяся способностью аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;
- ситуативная, позволяющая действовать в соответствии с ситуацией;
- социальная, которая предполагает наличие коммуникативных и интеграционных способностей [5].

По мнению И.П. Семькина, в основу управленческой компетентности заложена профессиональная пригодность, принимаемая как совокупность психических и психофизических особенностей человека, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности [22].

В.Ю. Кричевский основными компонентами компетентности руководителя школы считает следующие:

- наличие знаний для успешной деятельности;
- понимание значения этих знаний для практики;
- набор операционных умений;
- владение алгоритмами решения трудовых задач;
- способность творческого подхода к профессиональной деятельности [15].

По мнению Е.П. Тонконогой, компетентность директора образовательного учреждения включает:

- знания, необходимые для выполнения профессиональных функций;
- практические умения, обеспечивающие успешность управленческой деятельности;
- профессионально значимые качества личности, в состав которых входит и способность творчески подходить к решению профессиональных задач [24].

И.Д. Чечель рассматривает управленческую компетентность руководителей образовательных учреждений как сложную интегральную характеристику, включающую комплекс компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности [29].

И.А. Зимняя выделяет социальные и ключевые компетентности [11], а А.В. Хуторской предлагает трехуровневую иерархию компетенций:

- 1) ключевые компетенции – относятся к общему содержанию образования;

2) общепредметные компетенции – относятся к определенному кругу учебных предметов и образовательных областей;

3) предметные компетенции – частные по отношению к двум предыдущим уровням компетенции, имеющие конкретное описание и возможность формирования в рамках учебных предметов.

А.В. Хуторской выделяет семь ключевых образовательных компетенций:

1. Ценностно-смысловые компетенции.
2. Общекультурные компетенции.
3. Учебно-познавательные компетенции.
4. Информационные компетенции.
5. Коммуникативные компетенции.
6. Социально-трудовые компетенции.
7. Компетенции личностного самосовершенствования [27].

Анализ зарубежных источников, в том числе американских (М. Альберт, П. Друкер, Дж. Равен, М. Вудюк и др.), японских (К. Татеиси и др.), немецких (Л. Зайберт, Г.А. Шредер и др.), показывает, что компетентность руководителей образовательных учреждений рассматривается в достаточной мере глубоко на уровне психологии управленческой деятельности, управления по ситуациям, результатам, управления развитием организации, решения управленческих проблем, преодоления ограничений управленческой компетентности руководителя, разрешения конфликтов.

Дж. Равен под компетентностью понимал специальную способность человека, необходимую для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области, включающую узкоспециальные знания, навыки, способы мышления и готовность нести ответственность за свои действия [20].

Модель управленческой компетентности руководителей американскими учеными представлена следующим образом:

1. Руководство изменениями

- Видение будущего
- Осознание внешней среды
- Творчество и инновации
- Стратегическое мышление
- Постоянное обучение
- Эластичность
- Гибкость
- Мотивация на услуги

2. Руководство персоналом

- Управление конфликтами
- Понимание культурных факторов
- Формирование команды
- Честность

3. Управление ресурсами

- Управление финансами
- Управление человеческими ресурсами
- Управление технологиями

4. Достижение результатов

- Ответственность
- Умение решать проблемы
- Предприимчивость
- Решительность
- Ориентация на потребителя
- Административные навыки

5. Коммуникации и формирование коалиций

- Устные коммуникации
- Письменные коммуникации
- Ведение переговоров
- Создание союзов и партнерство
- Понимание политических факторов
- Навыки межличностного общения

В основу понимания автором управленческой компетентности руководителей образовательного учреждения взято сформулированное А.К. Марковой определение управленческой компетентности как способности действовать самостоятельно и ответственно; обладание человеком способностью и умением управлять деятельностью других людей [18]. Понимание управленческой компетентности связывается с профессиональной зрелостью личности и обретением такого состояния, которое позволяет ей продуктивно действовать при выполнении управленческих функций, достигать ощутимых результатов.

И.В. Видергольд считает профессиональную компетентность работников муниципального образовательного учреждения в управлении персоналом целостным интегративным качеством личности, имеющим собственную структуру и представленным компонентами: аксиологическим (системой ценностей и склонностей, наличием стремления к саморазвитию, профессиональному и карьерному росту); когнитивным (системой знаний педагога-управленца о персонале, способах управления им для достижения целей учреждения); деятельностно-технологическим (умением применять знания и опыт для нахождения оптимального решения в нестандартных ситуациях) [6].

В процессе осуществления любой управленческой деятельности периодически возникают те или иные проблемы. Уровень управленческой компетентности определяется тем, как руководитель решает появляющиеся проблемы.

Мы понимаем под *управленческой компетентностью руководителя образовательного учреждения* такое интегративное качество личности, как его способность и готовность целостно и глубоко анализировать, выявлять, точно формулировать проблемы учреждения, находить и эффективно реализовывать из большого числа альтернативных подходов

к их решению наиболее целесообразный и эффективный относительно конкретной ситуации этого учреждения.

На основе анализа результатов исследования и управленческой, педагогической практики автором сделан вывод о наличии четырех основных компонентов управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения: когнитивного, организационно-деятельностного, мотивационно-ценностного и рефлексивного. Для каждого из них определен состав функций, освоение способов выполнения которых позволит сформировать операционный комплекс управленческой деятельности, т. е. соответствующие умения, способы действий руководителя образовательного учреждения, которые при определенном опыте работы должны перейти в навыки, а также не менее важную составляющую управленческой компетентности – профессионально значимые качества личности.

Рассмотренная автором структура управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в единстве и взаимосвязи ее компонентов представлена на рис. 1. Степень ее развития оценена по следующим критериям:

- управленческое и педагогическое креативное мышление; полнота, глубина, системность управленческих, педагогических, правовых, экономических и специальных знаний в сфере менеджмента, педагогики и психологии и применение их в решении профессионально-педагогических и управленческих задач; аргументированное выдвижение нестандартных эффективных управленческих решений и алгоритмов управленческой, педагогической, предметно-практической деятельности (когнитивный компонент);

- осуществление комплекса организационных мероприятий, направленных на формулирование и достижение целей, задач учреждения; оперативная разработка и реализация эффективных управленческих решений;

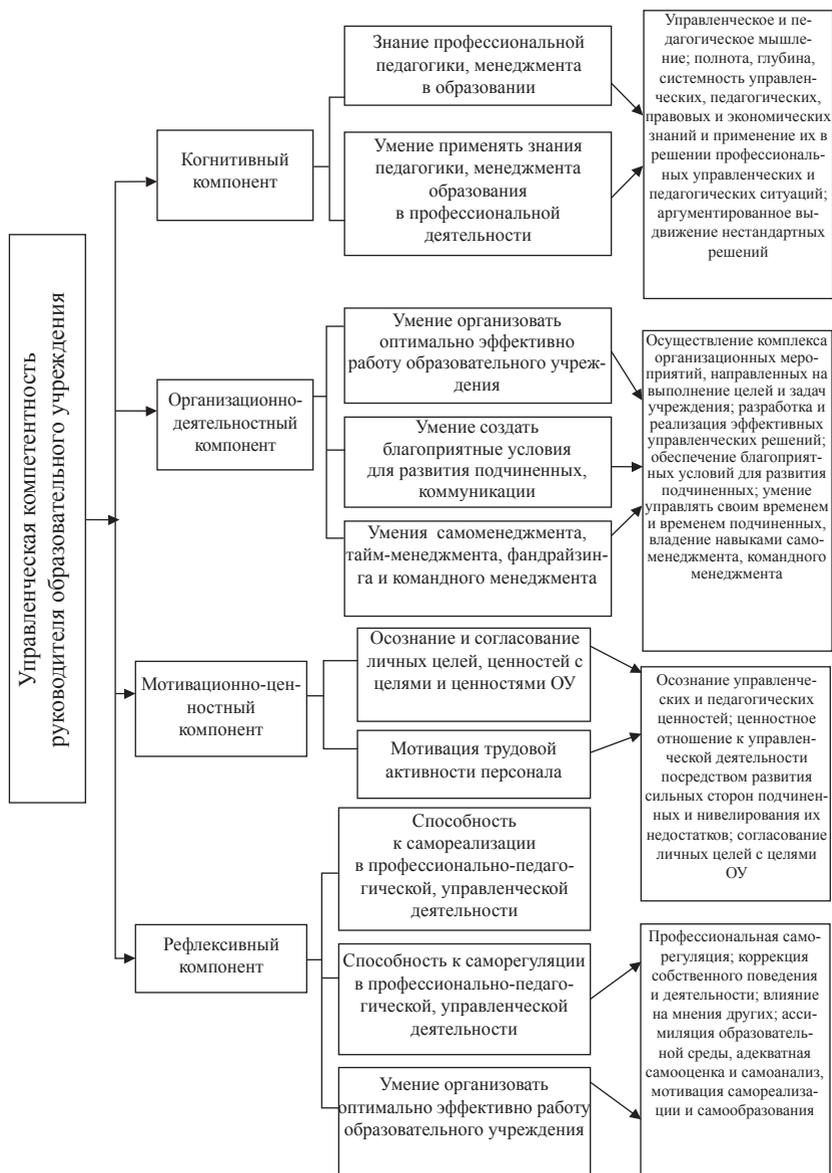


Рис. 1. Структура управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения

– аргументированное выдвижение нестандартных управленческих решений; реализация всех функций менеджмента в сфере образования; управление созданием благоприятных условий для развития человеческого капитала, интеллектуального, материального, информационного и других ресурсов учреждения; умение управлять своим временем и временем подчиненных, владение навыками самоменеджмента, высокая способность влиять на мнение окружающих; продуктивное взаимодействие, толерантное восприятие партнеров на основе эмпатийных установок; профессионально-групповая сопричастность, умение сформировать команду единомышленников (организационно-деятельностный компонент);

– осознание управленческих и педагогических ценностей; ценностное отношение к управленческой деятельности посредством развития сильных сторон подчиненных и нивелирования их недостатков; активное включение в общение в процессе как управленческой, так и педагогической деятельности; осознание своих личных целей, ценностей и согласование их с целями, ценностями образовательного учреждения; мотивация трудовой активности и эффективности коллектива; управление созданием и развитием благоприятных условий для осознания и согласования целей и ценностей подчиненных с целями и ценностями образовательного учреждения; удовлетворенность управленческой деятельностью (мотивационно-ценностный компонент);

– профессиональная саморегуляция: адекватная самооценка, коррекция собственного поведения, управленческого стиля и деятельности; способность к самосовершенствованию и самоуправлению, высокая способность влиять на мнение окружающих, умение обучать и развивать подчиненных (рефлексивный компонент) [1].

При разработке модели управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения мы руководствовались результатами проведенного исследования эффективности деятельности современных руководителей, содержания и структуры управленческой компетентности (рис. 2).

Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения представляет собой субкомпетентность, гармонично интегрирующую такие компетентности, как профессиональную и социально-личностную.

Профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения включает компетенции в различных видах его деятельности:

– *организационно-функциональная компетенция* (реализация основных функций менеджмента в образовании: прогнозирование и планирование, организация и координация, мотивация персонала, анализ, контроль и учет; умение решать проблемы и разрешать конфликтные ситуации, опираясь на научные познания в области менеджмента в образовании, психологии и этики делового общения);

– *инновационная компетенция* (обладание интеллектуальным, системно-креативным, критическим мышлением, инициативностью, способностью к генерированию идей, склонностью к разумному риску, умением управлять изменениями и мотивировать коллектив на внедрение инноваций, способностью к управлению процессом разработки и реализации инновационных проектов);

– *стратегическая компетенция* (обладание знаниями, умениями и навыками прогнозирования, программирования и проектирования управленческой и педагогической деятельности образовательного учреждения, способность предвидеть развитие какой-либо производственной ситуации, умение управлять образовательным учреждением с опережающим эффектом);

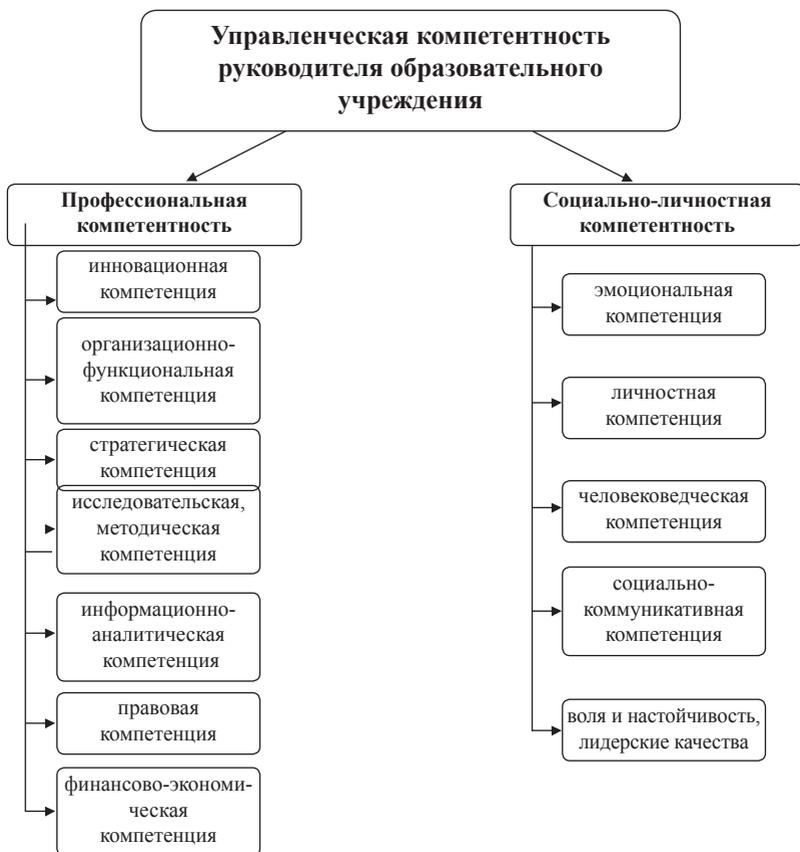


Рис. 2. Модель управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения

– исследовательская, методическая компетенция (обладание знаниями о новых достижениях в педагогической и психологической науках, инновационных открытиях педагогов, учебно-методическими, научно-исследовательскими умениями, умениями распространять педагогический опыт и оказывать научно-методическую поддержку педагогам, которые вовлечены в педагогическую, экспериментальную, исследовательскую и инновационную деятельность);

– информационно-аналитическая компетенция (умение приобретать, дифференцировать и трансформировать необходимую информацию, способность и готовность управлять информационными потоками, умение использовать в повседневной управленческой деятельности современные информационно-коммуникационные технологии);

– правовая компетенция (обладание знаниями современной законодательной нормативной базы сферы образования, умениями разрабатывать и эффективно применять локально-нормативную базу учреждения для развития инновационной деятельности и эффективного управления всеми ресурсами);

– финансово-экономическая компетенция (обладание знаниями экономики сферы образования и инновационной деятельности, умениями разрабатывать и внедрять бизнес-планы и инновационные проекты, способность и готовность осуществлять эффективный управленческий учет, развивать предпринимательскую деятельность в сфере образования и осуществлять фандрайзинг) [2].

Социально-личностная компетентность руководителя инновационного образовательного учреждения включает компетенции, связанные с психофизиологическими особенностями личности руководителя и их проявлениями во взаимодействии с другими индивидами современного социума:

– эмоциональная компетенция (умение управлять своими эмоциями, обладание стрессоустойчивостью, уравновешенностью, гибкостью, подвижностью, динамичностью психических процессов, выдержкой, самообладанием, способностью приспосабливаться, оптимизмом);

– личностная компетенция (обладание широким кругозором, высокой концентрацией и скоростью переключения внимания, работоспособностью, выносливостью, быстро-

той выполнения работы, большим объемом памяти, прочностью и скоростью запоминания и воспроизведения; словесной, ассоциативной возможностями, вербальными факторами);

– человековедческая компетенция (обладание современными знаниями психологии человека, умением управлять людьми на основе выявления и развития личностных способностей своих подчиненных и нивелирования их недостатков, создания оптимальных условий для творческой деятельности в коллективе);

– социально-коммуникативная компетенция (умение устанавливать и развивать партнерские отношения с общественными организациями, социальными институтами; умение активно развивать деловые связи; умение взаимодействовать в коллективе; обладание гибкостью и умением выстраивать внешние и внутренние отношения на гуманно-личностной основе; способность к сотрудничеству, межкультурной коммуникации; толерантность и эмпатия);

– воля, настойчивость, лидерские качества (обладание способностью и готовностью к проявлению силы воли, настойчивости и инициативности в процессе разработки и реализации управленческих решений и достижения поставленных целей; харизматическими, лидерскими качествами, силой воли, умением воздействовать на подчиненных и мобилизовать их на достижение поставленных целей и производственных задач).

Таким образом, разработанная нами модель управленческой компетентности современного руководителя образовательного учреждения, являющаяся субкомпетентностью, включает различные компетенции, направленные на успешное решение сложных управленческих задач в условиях модернизации и реформирования образования.

РАЗДЕЛ III

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ

Е.Н. Белова

Современные социально-инновационные изменения стремительно распространяются в глобальном масштабе, превращая общество в динамично эволюционирующее образование высочайшей сложности, бросающее вызов системам традиционного административного управления в системе образования. В этих условиях непрерывных изменений в образовании, реализации модели «Российское образование – 2020» очевидна зависимость степени успеха проводимых реформ от выявления условий, направленных на непрерывное развитие управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе всех видов непрерывного образования взрослых: формального, информального и неформального.

Именно в последнее десятилетие возникла ситуация, требующая от руководителей постоянного обновления знаний и успешного применения их в вопросах нормативно-правовой базы сферы образования и действующего законодательства, требующая особых знаний теоретических и методических основ экономической и финансовой деятельности, технологии привлечения внебюджетных средств и дополнительных ресурсов, способствующих удовлетворению образовательных потребностей личности, семьи, общества и государства. Современный руководитель должен владеть

не только технологиями разработки эффективных управленческих решений в конкретной ситуации учебного заведения, но и технологиями изучения, удовлетворения спроса на образовательные и другие услуги и продажи этих услуг, предоставляемых учреждением.

Особой проблемой в настоящее время становится определение уровня качества образования и условий управления непрерывным повышением качества образования. На современном этапе развития сферы образования под управленческой компетентностью понимается уровень не только владения научно обоснованными средствами эффективного решения управленческих задач, но и успешного их применения в практической управленческой деятельности. Формирование управленческой компетентности руководителя как решение педагогической проблемы образовательного учреждения требует удовлетворения новых образовательных потребностей руководителей, повышения их квалификации на протяжении всей жизни.

В этих условиях превращение образовательных учреждений в реальных субъектов формирования экономики знаний служит триединой цели: во-первых, стимулирует инновационные процессы, способствующие развитию учреждения; во-вторых, способствует созданию самообучающихся и самоуправляемых организаций в образовательном учреждении посредством развития интеллектуального ресурса педагогического коллектива и, в-третьих, создает для этих образовательных учреждений дополнительные источники финансирования.

Одним из основных ресурсов эффективной деятельности учреждений сферы образования, на наш взгляд, является формирование и непрерывное развитие управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, готовых и способных эффективно управлять развитием образовательного учреждения, направленного на посто-

янное повышение качества образования и удовлетворение образовательных потребностей личности, общества и государства.

Современное образование нуждается в руководителях нового типа, к которым мы относим руководителей, готовых и способных управлять интеллектуальным ресурсом организации, обладающих целостным образным инновационным, системно-креативным мышлением, активизирующим креативность в процессе решения существующих проблем и поиска возможностей для развития организации.

Особое внимание при развитии управленческой компетентности менеджеров образования целесообразно уделять приобретению умений и навыков эффективной коммуникации, прогнозирования и видения перспектив развития образовательного учреждения, поиска и внедрения инноваций, развитию лидерских качеств, быстрой обработке информации и умению обучаться.

В целом, подходы к развитию управленческой компетентности менеджеров образования сориентированы на высокий уровень развития системно-креативного и инновационного управленческого мышления; на совершенствование социально-личностных и профессиональных компетентностей в области менеджмента образования; на становление индивидуального стиля общения и управленческой позиции по выявлению и решению проблем учреждения и собственной деятельности, основанной на современных профессиональных знаниях, умениях и навыках.

Многоаспектный характер нашего исследования проблемы развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений определил необходимость осмысления различных подходов к изучению сущности этого явления и построения прогностической модели. Основными методологическими принципами исследования являются системный, индивидуально-практико-ориенти-

рованный и деятельностный подходы, позволившие в комплексе прогнозировать различные концепции управления развитием управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений.

В соответствии с глобальной идеей отражения процесса развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений исторически сформировался ряд концептуальных подходов к этой проблеме. *Поведенческий подход*, в основе которого лежат идеи двух научных школ: «научного менеджмента» (Ф. Тейлор) и «человеческих отношений» (Э. Мэйо, Ф. Ротлисбергер). Первую школу характеризует стремление сформировать принципы развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений на основе разностороннего исследования опыта деловой и производственной сфер. Вторая школа определяет предметом развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений психологические мотивы поведения людей, групповые отношения, проблемы конфликта и сотрудничества, коммуникации, неформальные связи и т.п. *Ситуационный подход* основан на идее построения вариантов моделей развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в зависимости от типовых условий, в которых оно протекает (П. Лоуренс, Дж. Лорш). *Функциональный подход* характеризуется построением иерархических моделей развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений для конкретных условий управления.

В своей работе мы анализируем преимущества и недостатки представленных подходов. В целом, недостаточность каждого из названных подходов состоит в том, что они не могут одновременно в полной мере учесть формализуемые и не формализуемые стороны развития управ-

ленческой компетентности руководителей образовательных учреждений.

При этом формирование положительного отношения руководителей образовательных учреждений к повышению уровня управленческой компетентности определяется следующими условиями:

- обладание руководителем образовательного учреждения способностью и готовностью к непрерывному развитию собственной управленческой компетентности;

- наличие потребности в обучении менеджменту образования, обусловленной самооценкой недостаточности управленческих знаний и методов при решении конкретных профессиональных задач, оценкой вероятности достижения значимых результатов, а также оценкой вероятности избежания ошибок после обучения;

- субъективная оценка внутренних возможностей для обучения, обусловленная оценкой собственных возможностей к восприятию нового, готовности к переменам, внедрению обновленного содержания, оценкой личных ограничений на затраты времени и усилий для освоения новых знаний и методов;

- субъективная оценка возможностей для обучения со стороны имеющихся и предлагаемых образовательных услуг, определяемая степенью информированности, оценкой их эффективности и соответствием потребностям;

- убежденность в непосредственной взаимосвязи между уровнем развития управленческой компетентности руководителя и успешностью развития возглавляемого им учреждения.

Выполненный нами категориальный анализ понятий «руководитель», «управление», «компетентность» позволил сформулировать определение «управленческая компетентность» и предположить, что развитие управленческой

компетентности руководителей образовательных учреждений включает профессиональный отбор, дополнительное профессиональное управленческое образование после получения первого базового высшего профессионального образования, профессиональную деятельность по управлению образовательным учреждением, систематическое повышение квалификации, самообразование, рост карьеры в течение всей жизни, развитие личности самого руководителя.

Следует отметить, что каждый руководитель проходит путь постепенного восхождения к вершинам мастерства в своем темпе (за три, пять, семь, десять лет и т.д.). Вполне возможно, что руководитель, проработавший свыше пятнадцати лет, не смог подняться на определенный уровень управленческой компетентности, а начинающий руководитель, имея высокий интеллектуально-волевой и творческий потенциал, за короткий срок овладел необходимыми профессиональными навыками управленческой компетентности и достиг определенных вершин мастерства.

Формирование и развитие управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения предполагают, прежде всего, профессиональный отбор и оценивание труда руководителя, определение сильных и слабых сторон его деятельности, границ дальнейшего профессионального роста, узнавание и распознавание различных педагогических явлений и выявление их состояния на определенный момент на основе использования необходимых для этого параметров.

В силу сложности данной диагностической процедуры требуется поиск надежных критериев уровня сформированности управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения.

Понятие «критерий» (от греч. *criterion*) означает средство для суждения, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Применение современных методов объективной оценки управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в условиях рыночной экономики и демократизации управления приобретает особое значение. Проведение таких оценок накануне аттестации, при формировании кадрового резерва и проведение ротации кадров – основные практические направления определения уровня сформированности управленческой компетентности руководителя.

Проведенный нами анализ научной литературы, психологических и профессиональных тестов, методик, оценивающих профессиональную компетентность, свидетельствует о том, что их авторы не в полной мере учитывают многоаспектность личности и деятельности руководителей. Индивидуализированные системы оценки определяют пригодность руководителей к обучению, уровень развития компетентности по его завершении, успешность практической управленческой деятельности. Содержание этих оценок, процедуры их определения весьма громоздки и продолжительны по времени. Они выполняют функцию контроля над деятельностью руководителя и служат основой для принятия решения в карьерном продвижении.

Существуют методики «формирующего оценивания», которое осуществляется в течение всего учебного года и результаты которого отражаются в специальном протоколе.

Используются такие методы оценивания, как анкетирование, наблюдение, рейтинговые оценки, интервьюирование, метод самооценки, «управленческий портфель» (накопление материалов, характеризующих деятельность руководителя) и др. В каждом регионе, городе, поселке, образовательном учреждении существуют свои критерии оценки,

которые в основном соответствуют квалификационным требованиям, предъявляемым к должности «руководитель образовательного учреждения».

В отечественной теории и практике для оценки преподавателей и руководителей применялись профессиограммы, карты профессионально значимых личностных качеств. В последние годы XX столетия начала формироваться система мониторинга качества подготовки специалистов с высшим образованием, включающая такие взаимодействующие компоненты, как объект, субъект, база, критерии и алгоритмы оценки. Объектами оценки являются системы высшего образования, субъектами – студенты, преподаватели и руководители разных уровней, базой выступают различные виды социальных и социально-педагогических норм – государственные образовательные стандарты. Совокупность критериев, правил и алгоритмов оценки должна позволить выявить степень соответствия фактических параметров объектов оценки их нормативным значениям.

Анализ приведенных выше критериев оценки руководителей имеет как минимум три серьезных недостатка. Первый заключается в том, что оценка индивидуальных способностей, профессионально значимых качеств и уровня профессиональной готовности к должности фактически не производится, то есть не определяется пригодность к управленческой деятельности до назначения на должность, не устанавливается уровень знаний, навыков, умений после окончания определенного курса обучения.

Второй недостаток состоит в том, что инструментарий оценки (самооценка, эксперты и пр.) фактически является механизмом аттестации, основная цель которой – установить не уровень квалификации и личностного роста руководителя, а степень эффективности выполнения им своих должностных обязанностей.

Третий недостаток – критерии оценки весьма аморфны, называют не показатели, нормативы, которые следует достичь, а направления деятельности, которые невозможно измерить.

Таким образом, имеющиеся системы оценки руководителей в настоящее время больше традиционные, чем инновационные, не носят системного индивидуально-личностно-деятельностного характера, трудоемки и малоэффективны [9].

Предложенная А.И. Жилиной эталонная модель профессиональной компетентности руководителя предлагает «системное рассмотрение и таких важных компонентов, как способности к управленческой деятельности, профессионально значимые качества руководителя и готовность к управленческой деятельности. Все они основаны на задатках и темпераменте индивида, предполагают высокий уровень развития интеллекта, находятся в определенной зависимости от целей, ценностей, мотивации и характера личности и в то же время являются социально значимыми качествами личности руководителя» [9].

Развитие управленческой компетентности менеджеров образования требует удовлетворения новых образовательных потребностей руководителей, системного повышения квалификации на протяжении всей жизни, что предполагает модернизацию научно-методического обеспечения процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей, определение требований к оценке качества деятельности руководителя, совершенствование содержания и реализацию инновационных образовательных проектов в сфере дополнительного профессионального образования. При формировании управленческой компетентности руководителя в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации необходимо

сформировать у него умения формулирования миссии, целеполагания, планирования, программирования управленческой деятельности, предвидения ее возможных результатов. Это требует общей (уровень образования, культуры, жизненный опыт и др.) и специальной (знание основ управления, экономики, права и др.) подготовленности. Особое внимание мы обращаем на формирование умений принятия управленческих решений, обеспечивающих эффективность развития учреждения и являющихся показателем управленческой компетентности руководителя. В целом подходы к формированию и развитию управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений сориентированы на высокий уровень развития управленческого мышления, индивидуального стиля управления и общения; становления управленческой позиции по выявлению и решению проблем учреждения и собственной деятельности.

Мы выделяем следующие уровни развития управленческой компетентности современного руководителя образовательного учреждения:

- 1) дезадаптивный (критический), который характеризуется актуализацией интеллектуальных стереотипов;
- 2) адаптивный (низкий) – характеризуется актуализацией личностных стереотипов;
- 3) продуктивный (средний) – ему свойственно формирование личностных новообразований;
- 4) креативный (высший) – характеризуется появлением и проявлением личностных новообразований [3].

Критерии измерения управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края нами рассматриваются с позиций четырехуровневого проявления сформированности управленческой компетентности (УК) этих руководителей и представлены в таблице 1.

Критериальные характеристики управленческой компетентности руководителя различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края

Уровни	Компоненты и критериальные характеристики			
	когнитивный компонент	организационно-деятельностный компонент	мотивационно-ценностный компонент	рефлексивный компонент
1	2	3	4	5
1-й – дезадаптивный (критический) – актуализация интеллектуальных стереотипов	Недостаточная сформированность управленческого и педагогического мышления. Управленческие и специальные знания, умения и навыки носят ситуативный, поверхностный характер	Инициация организационной деятельности, однако способность к ее поддержанию развита недостаточно. Избирательное включение в управленческую деятельность не позволяет проектировать организационную структуру управления учреждением. Отсутствие навыков менеджмента и создания условий для развития подчиненных. Нерасположенность к профессиональным контактам, неразвита коммуникация. Избегает публичных выступлений	Отсутствие осознания личных целей и целей ОУ и согласования личных целей и ценностей с целями и ценностями подчиненных и ОУ в целом. Неумение мотивировать персонал ОУ на проявление трудовой активности. Недостаточное осознание собственных мотивов к эффективной управленческой деятельности. Неумение формулировать цели ОУ	Незрелость рефлексивных способностей. Заниженность собственной самооценки, незнание и невладение основными приемами самоанализа и саморегуляции. Неспособность повлиять на мнение партнера по совместной деятельности и мнение подчиненных

1	2	3	4	5
<p>2-й – адаптивный (низкий) – актуализация личностных стереотипов</p>	<p>Ориентированность на применение управленческих и специальных знаний в решении управленческих задач, аргументированность своей точки зрения в решении управленческих и производственных задач. Способность к репродуктивной управленческой деятельности</p>	<p>Осуществление комплекса организационных мероприятий на низком профессиональном уровне. Неустойчивость стиля управления, который порой не соответствует целям и задачам учреждения. Организованность условий для развития подчиненных и учреждений слабо выражена. Владение навыками менеджмента на низком уровне. Способность к репродуктивному управленческому общению. Толерантность в восприятии партнера по управленческой деятельности слабо выражена либо не развита</p>	<p>Избирательное осознание личных целей и целей ОУ, отсутствие согласования личных целей и ценностей с целями и ценностями подчиненных и ОУ в целом. Неэффективное мотивирование персонала ОУ на проявление трудовой активности и достижение целей ОУ. Владение навыками управления интеллектуальным ресурсом ОУ на низком уровне. Поверхностный характер целеполагания</p>	<p>Неадекватность самооценки, значимости собственного участия в совместной педагогической и управленческой деятельности. Способность влиять на результаты управленческой, профессиональной деятельности носит ситуативный характер</p>

1	2	3	4	5
<p>3-й – продуктивный (средний) – формирование личностных новообразований</p>	<p>Активность использования управленческих и специальных знаний при решении производственных и управленческих задач, аргументированность отстаивания своей профессиональной точки зрения. Продуктивность оперирования управленческими, специальными знаниями, умениями, навыками</p>	<p>Продуктивность организационных мероприятий, способность к выбору оптимального стиля управления и проектированию эффективной организационной структуры управления учреждением. Владение навыками менеджмента на продуктивном уровне. Способность создания условий для развития подчиненных и учреждения. Толерантность в восприятии партнера по управленческой деятельности достаточно развита. Выраженность и устойчивость стремления к продуктивному общению</p>	<p>Осознание личных целей и целей ОУ, согласование личных целей и ценностей с целями и ценностями подчиненных, ОУ, общества и государства. Умение создавать и развивать систему мотивации персонала ОУ. Владение навыками управления интеллектуальным ресурсом ОУ на среднем уровне. Умение формулировать цель и задачи управленческой деятельности. Организация дальнейших действий, руководствуясь ценностными ориентирами</p>	<p>Адекватность самооценки своей профессионально-управленческой роли в выполнении совместной профессиональной деятельности. Способность к профессиональному взаимодействию носит продуктивный характер. Владеет методикой самоанализа и саморегуляции, способностью влиять на результаты управленческой, профессиональной деятельности</p>

1	2	3	4	5
<p>4-й креативный (высший) – появление личностных новобразований</p>	<p>Творческий подход к выбору форм и методов управления. Нестандартность применения управленческих и специальных знаний при решении производственных и управленческих задач. Аргументированность выдвижения собственного алгоритма деятельности и его отстаивание. Способность к инновациям и рационализаторству</p>	<p>Творческий подход к выбору организационной структуры управления. Владение навыками самоменеджмента на творческом уровне. Способность создания оптимально эффективных условий для развития подчиненных и учреждения. Владение собственным авторским стилем управления. Умение эффективно и творчески управлять своим временем и временем подчиненных. Толерантность в восприятии партнера по управленческой деятельности хорошо развита. Продуктивность общения носит творческий, устойчивый характер. Умеет сформировать и развивать команду единомышленников</p>	<p>Цель – развитие подчиненных, учитывая их возрастные, психофизиологические особенности и уровень профессионализма. Высокая способность влиять на мнение окружающих. Умение управлять с опережающим эффектом, умение гармонично сопоставлять личные цели, ценности с целями, ценностями ОУ. Умение влиять на подчиненных и направлять их к принятию единых целей и ценностей. Умение поддерживать в коллективе творческую атмосферу и командный дух</p>	<p>Профессиональная саморегуляция, интегральный локус контроля. Адекватность самооценки. Способность влиять на результаты управленческой деятельности, коррекция собственного поведения и деятельности относительно поставленных целей, конкретной ситуации и результатов самопознания собственных деловых и личностно-психологических особенностей. Владение методами самобразования и самосовершенствования</p>

Концептуальными основаниями развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края в условиях их формального непрерывного образования (профессиональной переподготовки и повышения квалификации), информального и неформального непрерывного образования являются андрагогический, компетентностный, проектно-модульный, системно-деятельностный и индивидуально-практико-ориентированный подходы.

Педагогическими условиями развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в условиях формального непрерывного образования – дополнительного профессионального образования – выступают:

- конструирование содержания образования с учетом актуальных профессионально-образовательных потребностей руководителей образовательных учреждений, общества и государства;

- определение форм и методов коллективной проблеморазрешающей деятельности, обеспечивающих продуктивность совместного взаимодействия и самореализацию участников образовательного процесса;

- осуществление практико-ориентированной экспертизы управленческих решений, разработанных руководителями образовательных учреждений в условиях ДПО.

При осуществлении индивидуально-практико-ориентированного и деятельностного подходов в системе повышения квалификации и профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений, построенных на принципах субъективности, проблемности, коллективной рефлексии, продуктивности, обучающийся является субъектом учебной деятельности. В результате такой образовательной ситуации каждый обучающийся определяет инди-

видуальную образовательную траекторию в соответствии с содержанием личных профессионально-образовательных потребностей.

Важным для развития управленческой компетентности, на взгляд автора, является такое обучение в процессе дополнительного профессионального образования, где в основе лежит проблематизация управленческой деятельности, при которой целью является разработка проекта решения какой-либо профессиональной управленческой проблемы в контексте развития сферы образования конкретной территории. Реализация коллективной проблеморазрешающей деятельности предполагает сотрудничество обучаемых и обучающих по обозначению актуальных профессиональных проблем, их точной формулировке и разработке конкретных действий, направленных на разрешение этих проблем.

Использование коллективной проблеморазрешающей деятельности в дополнительном профессиональном образовании (ДПО) руководителей образовательных учреждений выдвигает следующие требования:

- необходимость не столько передавать взрослому обучающемуся (работающему специалисту) знания, сколько научить приобретать эти знания самостоятельно, уметь пользоваться ими для решения профессиональных проблем;

- актуальность приобретения коммуникативных навыков и умений, т. е. умений работать в разнообразных группах, в профессиональной «команде»;

- значимость для современного специалиста в области управления умения пользоваться исследовательскими методами: четко ставить цели и задачи, собирать необходимую информацию, факты; уметь их анализировать с разных точек зрения, выдвигать гипотезы, эффективно планировать, грамотно координировать действия по реализации планов, формулировать выводы и заключения по результатам работы.

Основным направлением в развитии управленческой компетентности менеджеров образования является повышение творческого потенциала руководителей на основе технологий проблемного обучения, использования развивающих методов, стимулирующих активность обучаемых руководителей (С.И. Архангельский, А.А. Вербицкий, Ю.Н. Кулюткин и др.).

Анализ структуры, содержания и специфики процесса ДПО руководителей образовательных учреждений, изучение отечественного и зарубежного опыта дают возможность утверждать, что совершенствование этого образовательного процесса в контексте развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений связано:

- с определением точных качественных требований к руководителям образовательных учреждений в соответствии со стратегией развития образования;

- с реализацией наиболее эффективных (альтернативных традиционному) подходов к построению содержания и организации образовательного процесса согласно следующим составляющим:

- выявление профессионально-образовательных потребностей через обеспечение возможности обучающимся инициировать предложения по моделированию содержания образования в соответствии с характером их профессиональных проблем;

- построение содержания образования на основе актуальной профессионально ориентированной проблематики конкретной управленческой группы;

- обеспечение эффективного взаимодействия специалистов в профессионально значимом сообществе при организации образовательного процесса;

- использование в образовательном процессе продуктивных образовательных технологий, которые обеспечива-

ют максимальное приближение образовательной ситуации к реальной профессиональной деятельности (как по форме, так и по содержанию) и актуализацию результатов обучения в профессиональной деятельности;

- с модернизацией научно-методического обеспечения процесса дополнительного профессионального образования руководителей образовательных учреждений;

- с построением системы работы учреждения ДПО по подбору и систематическому повышению квалификации профессорско-преподавательского и менеджерского состава, обеспечивающего образовательный процесс;

- с определением механизма финансово-экономической оценки адекватных затрат на реализацию дополнительных профессиональных образовательных программ.

Образовательный процесс предпочтительно осуществлять на основе системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов, используя наряду с традиционными методами обучения различные методы коллективной проблеморазрешающей деятельности, такие как: лекция-ситуация, деловая игра, дискуссия, кейсы различных проблемных управленческих ситуаций, круглый стол и др. Использование продуктивных технологий, которые обеспечивают максимальное приближение образовательной ситуации к реальной профессиональной управленческой деятельности (как по форме, так и по содержанию), обеспечивает актуализацию результатов обучения для дальнейшей трудовой деятельности.

В качестве перспектив развития ДПО, направленного на развитие управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в институте дополнительного образования и повышения квалификации (ИДОиПК) КГПУ им. В.П. Астафьева, мы рассматриваем:

- повышение качества ДПО и расширение спектра дополнительных образовательных услуг;

- создание инновационного научно-образовательного центра «Искусство управления и лидерства»;
- широкое использование новых образовательных технологий, в том числе технологий «открытого образования», интерактивных форм обучения, проектных и др. методов, стимулирующих активность познавательного процесса, развитие инновационного мышления, формирующих навыки анализа информации и самообучения;
- обеспечение инновационного характера ДПО за счет интеграции сферы образования, науки и производства;
- активное развитие научной и проектной деятельности;
- создание образовательных консорциумов с участием российских и зарубежных вузов.

Обновление деятельности современных руководителей образовательных учреждений предполагает формирование у них инновационного мышления, обретение и непрерывное развитие компетентности в решении сложных задач социально-инновационного государственного управления. В этом контексте необходимы соответствующая переориентация профессиональных требований к статусу менеджера образования и разработка адекватных этим требованиям учебных дополнительных профессиональных образовательных программ.

Осмысление обозначенных факторов позволяет заключить, что совершенствование содержания и организации собственно образовательного процесса повышения квалификации руководителей образовательных учреждений будет обеспечиваться при реализации инновационного подхода, который можно обозначить как индивидуально-практико-ориентированный системно-деятельностный. Принципы такого подхода определены автором по следующим основаниям:

- позиция руководителя образовательного учреждения при заказе образовательных услуг по повышению квалификации – принцип объективности или субъективности;
- приоритетный методологический подход к моделированию содержания образовательного процесса квалификации – принцип предметности или проблемности;
- характер взаимодействия участников процесса повышения квалификации – руководителей образовательных учреждений – принцип преобладания индивидуальной или коллективной рефлексии;
- характер результата образования (образованности) при повышении квалификации – повышение уровня управленческой компетентности – принцип воспроизводства или продуктивности.

Использование в образовательном процессе практико-ориентированного подхода предполагает такое его построение, когда реализуются:

1) проблематизация содержания образования в процессе повышения квалификации в контексте смыслов профессиональной деятельности руководителей образовательных учреждений (принципы субъективности и проблемности);

2) коллегиальность проблемосодержащей деятельности в процессе повышения квалификации (принцип коллективной рефлексии);

3) практико-ориентированная эффективность управленческих решений, разработанных при повышении квалификации (принцип продуктивности).

Педагогическими условиями формирования управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений в процессе повышения квалификации или профессиональной переподготовки выступают:

- конструирование содержания образования с учетом актуальных профессионально-образовательных потребностей

руководителей образовательных учреждений и их индивидуальных особенностей;

- определение форм и методов коллективной проблеморазрешающей деятельности, обеспечивающих продуктивность совместного взаимодействия и самореализацию участников образовательного процесса;

- включение руководителей образовательных учреждений в деятельность по принятию управленческих решений.

Среди факторов, способствующих формированию и развитию управленческой компетентности, мы рассматриваем внешние и внутренние. Внешние факторы – интеграция отечественного образования в мировое пространство; повышение требований государства, современного общества к деятельности образовательных учреждений. Среди внутренних факторов – стремление руководителей соответствовать новым требованиям; желание руководителя сделать свое учреждение особенным; стремление к повышению уровня теоретической подготовки и др.

Успешность процесса развития управленческой компетентности руководителей в системе дополнительного профессионального образования определяют основные параметры:

- уровень мотивированности к успешной управленческой деятельности;

- уровень мотивированности руководителя образовательного учреждения и способность к непрерывному развитию управленческой компетентности, определяемая его психофизиологическими характеристиками;

- стремление к реализации творческого потенциала при принятии управленческих решений, степень развития системно-креативного мышления;

- стиль управления, умение адаптироваться в конкретных управленческих ситуациях.



Рис. 3. Модель развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края в условиях ДПО

Нами разработана модель индивидуально-практико-ориентированного процесса развития УК руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений (ОУ) Красноярского края посредством их непрерывного образования в условиях ДПО. Структура данной модели представлена на рис. 3. Предлагаемая схема позволяет целостно увидеть образовательный процесс повышения квалификации руководителей образовательных учреждений различных видов и уровней Красноярского края на основе индивидуального практико-ориентированного подхода и использования методов проблеморазрешающей деятельности.

Условиями развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края в условиях информального и неформального непрерывного образования – самообразования – выступают:

- адекватность самооценки управленческой деятельности руководителя;
- способность и готовность к непрерывному повышению уровня управленческой компетентности руководителя, базирующиеся на осознании его потребностей в самообразовании и самосовершенствовании;
- владение методами самообразования и самосовершенствования;
- создание условий и реализация в ДПО университета, являющегося видом формального непрерывного образования руководителей, эффекта продолженного обучения, консультационно-методического сопровождения слушателей после завершения их профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации на протяжении всей профессиональной управленческой деятельности посредством включения в профессиональное сообщество научно-образовательного центра «Искусство управления и лидерства».

Закономерности развития эффективного менеджмента в современном образовательном учреждении, направленные на развитие управленческой компетентности руководителей, выявляют условия, обеспечивающие устойчивую тенденцию качественного изменения деятельности всей системы, характеризующегося как необратимое и направленное.

Среди этих условий выделяем следующие:

- развитие интеллектуального потенциала персонала образовательного учреждения;
- формирование и развитие самообучающегося коллектива в образовательном учреждении через непрерывное образование и самообразование педагогических работников;
- стратегический маркетинг;
- исследовательская, научная деятельность управленческих и педагогических кадров;
- создание инновационной инфраструктуры учреждения;
- выявление и точное формулирование управленческих и педагогических проблем, на решение которых и будут направлены инновации;
- поиск дополнительных источников финансирования внедрения и распространения новшеств;
- развитие управленческой компетентности руководителей.

В качестве основных закономерностей развития эффективного менеджмента в современном образовательном учреждении, направленных на развитие управленческой компетентности руководителей этого учреждения, мы рассматриваем следующие:

- развитие управленческой компетентности руководителей до креативного уровня в процессе дополнительного профессионального образования;
- развитие управленческой компетентности руководителя до креативного уровня в процессе непрерывного самообразования.

В целях развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений нами разрабатываются инновационные варианты реализуемых институтом дополнительного образования и повышения квалификации КГПУ им. В.П. Астафьева дополнительных профессиональных образовательных программ (ДПОП) повышения квалификации и программы профессиональной переподготовки объемом 506 академических часов «Менеджмент в образовании», по итогам освоения которой слушатели получают диплом государственного образца о профессиональной переподготовке с правом ведения нового вида профессиональной деятельности в сфере менеджмента образования; программы профессиональной переподготовки объемом 1300 академических часов «Менеджмент в образовании», по итогам освоения которой слушателям выдаются дипломы государственного образца о присвоении дополнительной (к высшему образованию) квалификации «Менеджер образования».

Современные требования к уровню управленческой компетентности менеджеров образования, выступающей в качестве фактора развития экономики, основанной на знаниях, включают удовлетворение новых образовательных потребностей, профессиональную переподготовку и системное повышение квалификации на протяжении всей жизни, что предполагает модернизацию научно-методического обеспечения процесса профессиональной переподготовки и повышения квалификации руководителей, определение требований к оценке качества деятельности руководителя, совершенствование содержания и реализацию инновационных образовательных проектов в сфере дополнительного профессионального образования университета.

Нами разработана новая программа повышения квалификации «Менеджмент в образовании» по направлению «Эффективные управленческие решения» объемом 108 акад. часов, которая может реализовываться как отдельная програм-

ма повышения квалификации и как модуль разрабатываемых нами программ профессиональной переподготовки с применением дистанционных образовательных технологий.

Дополнительная профессиональная образовательная программа (ДПОП) профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» (506 акад. часов) разработана на блочно-модульной основе и состоит из четырех блоков: общепрофессиональных, специальных, специальных факультативных дисциплин и дисциплин специализаций, входного и итогового модулей.

Каждый блок включает модуль профессиональной компетентности и модуль социально-личностной компетентности, которые, в свою очередь, состоят из учебных элементов данных модулей (табл. 2).

Таблица 2

Учебный план ДПОП профессиональной переподготовки на базе высшего образования «Менеджмент в образовании»

№	Наименование разделов	Все-го	В том числе			Форма контроля
			лекции, в т.ч. с прим. ДОТ	выездные занятия, стажировка, деловые игры и др.	практические, лабораторные, семинарские занятия, в т.ч. с прим. ДОТ	
1	2	3	4	5	6	7
1	Входной контроль	2			2	
2	Блок № 1. Общепрофессиональные дисциплины	180	66	36	78	
2.1	Модуль общепрофессиональных компетентностей	144	54	26	64	Зачет

Окончание табл. 2

1	2	3	4	5	6	7
2.2	Модуль общепрофессиональных социально-личностных компетентностей	36	12	10	14	Зачет
3	Блок № 2. Специальные дисциплины	252	76	80	96	
3.1	Модуль специальных профессиональных компетентностей	180	54	52	74	Зачет
3.2	Модуль специальных социально-личностных компетентностей	72	22	28	22	Зачет
4	Блок № 3. Специальные факультативные дисциплины (по выбору слушателей)	36	12	8	16	
4.1	Модуль исследовательской компетентности	18	6	4	8	Зачет
4.2	Модуль социально-личностной компетентности саморазвития	18	6	4	8	Зачет
5.	Блок № 4. Дисциплины специализаций (определяются в соответствии с категорией слушателя)	36	12	12	12	Зачет
6.	Итоговый модуль					Междисциплинарный экзамен. Защита ВАР
	ИТОГО	506	166	136	204	

Цель данной программы – развитие управленческой компетентности руководителей различных образовательных учреждений (организаций), способных эффективно выполнять новый вид профессиональной деятельности в сфере управления образовательной организацией. Слушателями данной программы могут быть руководители всех уровней управления образовательных организаций, представители резерва управленцев муниципального и регионального уровней системы образования. По программе профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» слушатели обучаются в течение одного года, форма занятий – очно-заочная с частичным отрывом от работы, с применением дистанционных образовательных технологий.

При поступлении на программу со слушателями проводятся собеседование и входное тестирование, по итогам которых преподаватель и менеджер программы помогают слушателю разработать индивидуальный образовательный маршрут, опираясь на индивидуальные образовательные потребности слушателя. В процессе освоения программы предусмотрен текущий контроль в форме зачетов, круглых столов, презентаций и защит индивидуальных и групповых разработок слушателей. По итогам обучения будет проводиться государственная аттестация, которая включает в себя защиту выпускной аттестационной работы и междисциплинарный экзамен.

Учебная программа модуля профессиональной компетентности состоит из семи модульных единиц, направленных на развитие различных ключевых компетенций руководителя: инновационной, организационно-функциональной, стратегической, исследовательско-методической, информационно-аналитической, правовой и финансово-экономической. Каждая модульная единица является составной частью модуля одного из четырех блоков и включает ряд учебных элементов модульной единицы.

Модуль общепрофессиональных компетентностей включает шесть учебных элементов модульной единицы, каждый из которых направлен на развитие одной из компетенций, входящих в профессиональную компетентность руководителя образовательного учреждения, управленческая компетентность которого является субкомпетентностью.

Напомним, что под управленческой компетентностью руководителя образовательного учреждения мы понимаем такое интегративное качество личности, как его способность и готовность целостно и глубоко анализировать, выявлять, точно формулировать проблемы учреждения, находить и эффективно реализовывать из большого числа альтернативных подходов к их решению наиболее целесообразный и эффективный относительно конкретной ситуации этого учреждения.

Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения, представляя собой субкомпетентность, гармонично интегрирует профессиональную и социально-личностную компетентности руководителя.

Профессиональная компетентность руководителя образовательного учреждения, в свою очередь, включает компетенции в различных видах деятельности: организационно-функциональную, инновационную, стратегическую, исследовательскую, методическую, информационно-аналитическую, правовую и финансово-экономическую.

Социально-личностная компетентность руководителя инновационного образовательного учреждения включает компетенции, связанные с психофизиологическими особенностями личности руководителя и их проявлениями во взаимодействии с другими индивидами современного социума: эмоциональную, личностную, человековедческую, социально-коммуникативную компетенции, волю, настойчивость и лидерские качества, которые являются неотъемлемой частью успешного руководителя.

В целях развития всех вышеназванных компетенций в ДПОП профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений нами были включены различные актуальные учебные элементы модульных единиц, в том числе основы права и экономики системы образования, управление персоналом, деловое общение, эффективные управленческие решения и антикризисное управление, стратегический, проектный и инновационный менеджмент и ряд других учебных элементов, что должно обеспечить необходимое развитие управленческой компетентности этих руководителей.

Учебная программа модуля социально-личностной компетентности будет состоять из пяти модульных единиц, направленных на развитие различных компетенций руководителя социально-личностной направленности: эмоциональная, личностная, человековедческая, социально-коммуникативная, компетенция воли, настойчивости, стрессоустойчивости и развития лидерских качеств.

Методологической основой модулей профессиональной и социально-личностной компетентностей являются андрагогический, компетентностный, блочно-модульный, системно-деятельностный и индивидуально-практико-ориентированный подходы.

Институтом дополнительного образования и повышения квалификации КГПУ им. В.П. Астафьева разрабатываются и реализуются ряд ДПОП, направленных на развитие управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений. Наряду с вышеназванными активно реализуются программы: «Проектный менеджмент», «Образовательный маркетинг», «Инновационный менеджмент в сфере образования», «Управление мотивацией персонала образовательного учреждения» и др.

В рамках этих образовательных проектов в центре обсуждения находятся вопросы менеджмента в сфере образо-

вания и менеджмента инновационной деятельности, менеджмента конфликта, овладения руководителем образовательного учреждения рядом методик управления конфликтами, навыками конструктивного общения и принятия решений. Большое внимание уделяется общению, так как известно, что от искусства делового общения руководителя зависят качество его деятельности, стабильность кадрового состава, эмоциональный настрой коллектива. Без положительной динамики общения невозможны творческий процесс внутри учреждения и творческое развитие каждой личности, работающей в этом коллективе.

Специально организованные игры помогают руководителям образовательных учреждений осуществлять прямую и обратную связь, получать необходимую информацию, использовать свое влияние для реализации управленческой стратегии, по-новому взглянуть на проблемы.

Участвуя в деловой игре, руководитель старается не только глубже понять суть явлений, но и совершенствовать навыки принятия управленческих решений. Игра помогает адаптироваться к работе в условиях новой организации или инновации, развивает способность к анализу проблем образовательных учреждений. Профессионально подготовленная и выстроенная во время занятий деловая игра является не только важнейшим инструментом образовательных коммуникаций, она помогает руководителю узнавать нужды людей, убеждать и воздействовать на коллектив, осознавать собственный опыт управления.

В целях наибольшей эффективности образовательного процесса его участнику недостаточно просто прослушать курс, важно заинтересоваться данными управленческими проблемами, попытаться самому понять сущность протекающих процессов изменений как в системе российского образования в целом, так и в конкретном учреждении и в себе самом. Иными словами, необходимы самостоятельная рабо-

та, собственное размышление – только тогда данный курс будет полезен в дальнейшей работе руководителя. И на этом этапе слушатель и преподаватель становятся равноправными участниками диалога, размышлений, коммуникаций.

Предлагается следующая методическая схема работы со слушателями:

- разъяснение содержания и сущности названия темы занятия, методических рекомендаций и функции самостоятельного размышления над ними, основанного на собственном опыте;

- знакомство с рекомендуемой литературой, интернет-источниками и подготовка к активному восприятию материала;

- прослушивание лекции по данной теме с использованием опорных конспектов, глоссария, презентации занятия, которые готовятся заранее и раздаются слушателям;

- знакомство с предложенными методическими рекомендациями (раздаточным материалом) по конкретным вопросам менеджмента в сфере образования;

- участие в дискуссии, коллективный поиск истины, ответы на вопросы, формулирование и изложение своего понимания темы, уяснение и понимание точек зрения другого слушателя;

- самостоятельная практическая разработка необходимых локально-нормативных актов, программ развития, подготовка спонсорского пакета, бизнес-плана, пресс-релиза и т.д.;

- актуализация имеющихся знаний, возвращение к рекомендуемой литературе и самостоятельная работа над ней.

ДПОП профессиональной переподготовки или повышения квалификации является основным методическим документом, определяющим цели и содержание дисциплины, распределение учебного времени по видам занятий и разделам программы и содержащим список учебной литературы,

наиболее полно отвечающей потребностям данной дисциплины, модуля или блока.

Учебные программы ДПО составляются для всех дисциплин учебного плана, включая специальные дисциплины по выбору слушателей и дисциплины специализации. Важнейшим требованием при составлении учебных программ является обеспечение логической взаимосвязи и преемственности всех дисциплин учебного плана.

Учебная программа разрабатывается преподавателями выпускающей кафедры университета, за которой данная программа или дисциплина закреплены согласно Реестру ДПОП университета на учебный год.

Дополнительная профессиональная образовательная программа представляет собой самостоятельный документ, состоящий из содержательной части (собственно рабочей программы по дисциплинам), титульного листа и листа согласования.

Структура учебной программы имеет следующий вид:

1. Пояснительная записка.
2. Учебный план в виде модулей или разделов.
3. Учебно-тематический план с указанием по каждому модулю (разделу) тем, объема времени, отведенного на освоение модулей, разделов и тем, в том числе объема времени, отведенного на лекции, практические занятия и лабораторные работы.
4. Область применения.
5. Требования к результатам освоения программы.
6. Содержание программы курса.
7. Примерная тематика реферативных и контрольных работ.
8. Глоссарий.
9. Краткий курс лекций и практических занятий.
10. Тесты (входной, текущий контроль знаний).
11. Вопросы к зачету или экзамену по курсу.

12. Примерная тематика дипломных работ.

13. Список литературы (основной и дополнительной), а также других видов учебно-методических материалов и пособий, необходимых для изучения.

Пояснительная записка представляет собой краткую характеристику программы курса. Она должна содержать:

– ссылку на нормативные документы и методические материалы, в соответствии с которыми (или на основе которых) составлена программа (в случае ДПОП «Менеджмент в образовании» с присвоением дополнительной квалификации это государственные требования к минимуму содержания и уровню профессиональной переподготовки руководителей образовательных учреждений); сочетание с требованиями образовательных программ высшего и среднего профессионального образования;

– общую цель курса и ее значение для подготовки специалистов в соответствии с целью дополнительной профессиональной образовательной программы «Менеджмент образования» и категорией слушателей.

Раздел «Требования к результатам освоения программы» должен содержать требования к профессиональным компетенциям, составляющим управленческую компетентность руководителя образовательного учреждения, по результатам освоения программы, сформулированные с учетом разработанной нами структуры управленческой компетентности руководителей и квалификационных характеристик руководителей образовательных учреждений. Эти требования формулируются в терминах «знать», «уметь», «владеть» а также в виде компетенций.

Содержание программы должно отражать установленные положения и нормативы по организации различных видов дополнительного профессионального образования. Оно включает в себя реферативное описание разделов и тем, а также виды учебных занятий с указанием количества ча-

сов, отведенных на данную тему, в следующей последовательности:

1. Лекционные занятия – краткое содержание и последовательное изложение учебного материала к теме, включая понятийный аппарат.

2. Семинарские занятия – в этом разделе перечисляются номера и наименования тем семинарских занятий, а также предполагаемые вопросы или темы для обсуждения согласно изучаемой теме.

3. Самостоятельная работа – указывается вид СРС к данной теме и ее содержание.

4. Практические занятия и задания к данной теме, разделу (задачи, тестовый материал, тренинги, игровые занятия и пр.) – в зависимости от специфики учебной дисциплины.

5. Основной и дополнительный списки литературы к теме.

С переходом процесса формирования и развития управленческой компетентности от этапа к этапу меняются цели развития данных свойств и, соответственно, дидактических средств, применяемых для их достижения. Эффективна система педагогических средств, включающая дискуссии, диалоги, тренинги, коммуникативные и управленческие задачи-ситуации, деловые игры, мозговой штурм, рефлексию каждого занятия.

Разработанная нами педагогическая система развития управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, а также условия и дидактические средства учебного процесса через поуровневое становление руководителей (табл. 3) способствуют формированию и развитию когнитивного, организационно-деятельностного, мотивационно-ценностного и рефлексивного компонентов, а также профессионально значимых качеств личности слушателей.

**Факторы и средства, стимулирующие развитие
управленческой компетентности руководителя
образовательного учреждения**

Уровни развития управленческой компетентности	Факторы развития управленческой компетентности	Дидактические средства стимулирующие развитие управленческой компетентности
1	2	3
Деадаптивный (критический уровень)	Мотивация долга, ответственности к обучению, потребность к узнаванию нового в специфике управленческой деятельности	Диалог с элементами дискуссии, деловая игра, семинарское занятие, реферат по новой теме. Тестирование. Тренинг, микропреподавание
Адаптивный (низкий уровень)	Мотивация достижений. Познавательная активность. Идентификация себя в профессии, стремление к совершенствованию. Ценностное отношение к деятельности руководителя образовательного учреждения	Дискуссия, имитационные упражнения, опора на личный опыт, решение и проигрывание управленческих ситуаций в различных ролевых позициях. Тестирование. Тренинги
Продуктивный (средний уровень)	Нацеленность на результат. Познавательная активность; мотивация долга ответственности. Потребность в продуктивной деятельности, профессиональном самосовершенствовании, самовыражении. Ценностное отношение к педагогической, управленческой деятельности руководителя образовательного учреждения	Тренинг, коммуникативные упражнения, взаимопреподавание, рейтинг, саморецензирование, решение сложных управленческих задач, анализ управленческого опыта лучших руководителей, подготовка творческих заданий, учебно-исследовательский проект

1	2	3
Креативный (высший уровень)	Профессиональная саморегуляция, сформированность управленческой компетентности. Продуктивная самореализация. Устойчивость познавательной мотивации. Нацеленность на инновационные действия	Деловая игра, мозговой штурм, рефлексия каждого занятия, взаимопреподавание, научно-исследовательская работа, научная конференция, проблемный семинар

Основой для разработки ДПОП, направленных на формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, готовых и способных эффективно управлять развитием образовательного учреждения, считаем следующие моменты:

1) содержание образовательных программ должно соответствовать опережающим целям развития управленческой компетентности на высшем, креативном уровне, необходимом для компетентного решения сложных управленческих задач;

2) блочно-модульный подход, гибкость и вариативность программ профессиональной переподготовки и повышения квалификации;

3) андрагогический, компетентностный, блочно-модульный, системно-деятельностный и индивидуально-практико-ориентированный подходы;

4) обеспечение возможности для развития управленческой компетентности каждого слушателя и выбора им индивидуальной образовательной траектории;

5) преобладание в программах активных методов обучения взрослых, направленных на решение конкретных управленческих задач.

Большая часть учебного времени по программе отводится освоению реальной деятельности на основе полу-

ченных теоретических знаний. Соотношение практических и лекционных занятий должно быть следующим: 70 % – практические занятия, 30 % – лекции.

В целом подходы к развитию управленческой компетентности эффективных менеджеров образования в процессе профессиональной переподготовки и повышения квалификации сориентированы на высокий уровень развития системно-креативного и инновационного управленческого мышления; на совершенствование личностно-социальных и профессиональных компетентностей в сфере образования; становление индивидуального стиля общения и управленческой позиции по выявлению и решению проблем учреждения и собственной деятельности, основанной на современных профессиональных знаниях, умениях и навыках.

В качестве основных принципов реализации этих дополнительных профессиональных образовательных программ мы рассматриваем:

1) андрагогический, компетентностный, блочно-модульный с накопительной системой кредитов, системно-деятельностный и индивидуально-практико-ориентированный подходы;

2) последовательность изложения и освоения теоретического и практического материала;

3) привлечение в качестве преподавателей практикующих успешных руководителей с организацией выездных занятий в образовательные учреждения, помогающих быстрее освоить их реальный опыт;

4) применение продуктивных как по форме, так и по содержанию современных педагогических технологий образования взрослых, обеспечивающих максимальное приближение образовательной ситуации к реальной профессиональной деятельности (тренинги, деловые игры, кейс-технологии и т.д.) и развивающих системно-креативное

мышление руководителей, позволяющее активизировать их креативность в процессе решения сложных управленческих проблем;

5) сопровождение слушателей после завершения обучения, осуществление обратной связи с работодателем, позволяющей отслеживать качество реализуемых программ через практическую деятельность выпускников.

Итак, формирование управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений, готовых и способных управлять развитием инновационной деятельности, будет эффективно в условиях дополнительного профессионального образования и непрерывного самообразования руководителей. Научно-методическое обеспечение программы профессиональной переподготовки «Менеджмент в образовании» разработано по блочно-модульному принципу с учетом модели управленческой компетентности на основе андрагогического, компетентностного, блочно-модульного, системно-деятельностного и практико-ориентированного подходов. В основу образовательного процесса заложена коллективная проблеморазрешающая деятельность. Каждому слушателю должна предоставляться возможность выбора индивидуальной образовательной траектории в соответствии с содержанием его профессионально-образовательных потребностей.

Критериями измерения инновационной деятельности руководителей сферы образования и управленческой компетентности руководителей на всех уровнях ее развития могут служить высокий уровень развития системно-креативного и инновационного управленческого мышления; становление индивидуального стиля общения и управленческой позиции по выявлению и решению проблем учреждения и собственной деятельности, основанной на современных профессиональных знаниях, умениях и навыках.

Основными условиями развития управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения в условиях формального непрерывного образования – в системе дополнительного профессионального образования – являются: разработка структуры управленческой компетентности руководителя образовательного учреждения, включающей когнитивный, организационно-деятельностный, мотивационно-ценностный и рефлексивный компоненты; выявление и описание компонентов управленческой компетентности и уровней ее развития, разработка дополнительных профессиональных образовательных программ переподготовки и повышения квалификации, направленных на развитие управленческой компетентности руководителей образовательных учреждений. Управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения представляет собой субкомпетентность, гармонично интегрирующую профессиональную и социально-личностную компетентности. Дополнительные профессиональные образовательные программы переподготовки и повышения квалификации должны разрабатываться на блочно-модульной основе и базироваться на практико-ориентированной проблеморазрешающей деятельности в процессе их реализации.

Основными условиями развития управленческой компетентности руководителей различных видов и уровней образовательных учреждений Красноярского края в условиях информального и неформального непрерывного образования – самообразования – выступают:

- адекватность самооценки управленческой деятельности руководителя;

- способность и готовность руководителя образовательного учреждения к непрерывному повышению уровня управленческой компетентности, базирующиеся на осознании потребностей в самообразовании и самосовершенствовании;

– владение методами самообразования и самосовершенствования;

– создание условий для реализации в организации ДПО университета, традиционно являющегося видом формального непрерывного образования руководителей, эффекта продолженного обучения – консультационно-методического сопровождения слушателей после завершения их профессиональной переподготовки, курсов повышения квалификации на протяжении всей их профессиональной управленческой деятельности. На наш взгляд, это становится возможным посредством включения руководителей в профессиональное сообщество научно-образовательного центра «Искусство управления и лидерства» и развития в университете деятельности, способствующей развитию неформального и неформального видов непрерывного образования руководителей образовательных учреждений.

Именно управленческая компетентность руководителя образовательного учреждения, сформированная на высоком, креативном уровне, играет первостепенную роль в создании и развитии интеллектуального капитала образовательной организации. Знания и навыки руководителя и сотрудников образовательной организации являются важнейшим инструментарием, посредством которого создается интеллектуальная продукция, формирующая нематериальные активы образовательного учреждения и обеспечивающая успешность его развития.

Библиографический список

1. Белова Е.Н. Модель управленческой компетентности руководителей учреждений высшего образования // Экономика образования. 2011. № 4. С. 57–68.
2. Белова Е.Н. Управленческая компетентность руководителя как фактор развития инновационной деятельности в образовательном учреждении // Инновации в непрерывном образовании. Красноярск, 2010. № 1. С. 32–39.

3. Белова Е.Н. Управленческая компетентность руководителя: монография. Красноярск, 2007. 268 с.
4. Булыко А.Н. Современный словарь иностранных слов. Более 25 тысяч слов и словосочетаний. М.: Мартин, 2005. 848 с.
5. Веснин В.Р. Практический менеджмент персонала: пособие по кадровой работе. М.: Юрист, 1998. 496 с.
6. Видергольд И.В. Управление развитием профессиональной компетентности руководителя муниципального образовательного учреждения: автореф [Электронный ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-259997.html>.
7. Вишнякова С.М. Профессиональное образование. Словарь. Ключевые понятия. Термины. Актуальная лексика. М.: Новь, 1999. 535 с.
8. Друкер П.Ф. Энциклопедия менеджмента: научно-популярная литература. М.: Вильямс, 2004. 432 с.
9. Жилина А.И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Кн. 2: монография. СПб.: ИОВ РАО, 2001. 360 с.
10. Зверева В.И. Организационно-педагогическая деятельность руководителя школы. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Новая школа, 1997. 320 с.
11. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. М., 2004. 42 с. [Электронный ресурс]. URL: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files
12. Компетентностный подход в педагогическом образовании: коллективная монография / под ред. В.А. Козырева и проф. Н.Ф. Родионовой. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2004.
13. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года. Приложение к распоряжению Правительства РФ от 17.11.2008 г. № 1662-р. 180 с.
14. Кочешкова Л.О. Технология управления инновационной деятельностью в образовательном учреждении: методические рекомендации для руководителей образовательных учреж-

дений / под ред. проф. В.В. Судакова. Вологда: Изд. центр ВИРО, 2005. 44 с.

15. Кричевский В.Ю. Профессиограмма руководителя школы // О подходах к исследованию структуры профессионально-педагогической деятельности. Л.: НИИ ООБ АПН СССР, 1977. 61 с.
16. Кузьмин С.В. Организация инновационной деятельности педагогического коллектива образовательного учреждения: методические рекомендации [Электронный ресурс]. URL: http://pages.marsu.ru/iac/educat/nauka/inov_de.html
17. Лукашенко М.А. Профессиональные компетентности руководителя // Корпоративный менеджмент [Электронный ресурс]. URL: <http://www.cfin.ru/management/strategy/competit/>
18. Маркова А.К. Психология профессионализма. М., 1999. 326 с.
19. Омаров А.И. Руководитель: Размышления о стиле управления. М.: Политиздат, 1987. 363 с.
20. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. М.: Когито-Цент, 2002. 400 с.
21. Саволайнен Г.С. Компетентностный подход в системе дополнительного профессионального образования учителей // Инновации в непрерывном образовании. 2010. № 1. С.77–82.
22. Семькин И.П. Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук. Оренбург, 2001. 149 с.
23. Тодосийчук А.В. Проблемы и перспективы развития и инновационной деятельности в образовании [Электронный ресурс]. URL: http://www.bim-bad.ru/biblioteka/article_full.php?aid=765
24. Тонконогая Е.П. Директор школы в системе повышения квалификации // Сб. науч. трудов / АПН СССР, НИИ. Общ. образование взрослых. М., 1983. 91 с.
25. Третьяков П.И. Управление школой по результатам: Практика педагогического менеджмента. М.: Новая школа, 2001. 320 с.
26. Удалов Ф.Е., Удалов О.Ф., Алехина О.Ф. и др. Элементы инновационной политики // ЭКО. 2008. № 6. С. 80–91.

27. Хуторской А.В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
28. Хуторской А.В. Теоретико-методологические основания инновационных процессов в образовании: доклад // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 26 марта [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/0326.htm>.
29. Чечель И.Д. Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22/187-2012-03-24-07-36-1>
30. Щербакова В.В. К вопросу о профессиональной компетенции // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск: Изд-во НГПУ «Немо Пресс», 2008. № 2.
31. Юрин С.В. Ресурсное обеспечение инновационного развития экономики России: автореф. дис. ... д-ра эконом. наук. М., 2010. 65 с.

РАЗДЕЛ IV

МОДЕЛЬ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА

Г.С. Саволайнен

4.1. Концептуальные подходы к разработке модели развития профессиональной компетентности педагога

Одной из главных задач, стоящих перед педагогической наукой, высшей школой и системой дополнительного профессионального образования является выработка современной, адекватной социальным и культурным запросам человека, личности и общества стратегии профессионального образования и профессиональной переподготовки и соответствующей ей тактики.

Современная социокультурная ситуация, требования, предъявляемые обществом к системе образования, и интеграция российского образования в единую европейскую систему ставят перед системой высшего и дополнительного педагогического образования новые, постоянно усложняющиеся задачи. Преодоление технократических и сциентистских тенденций, упрочение гуманистической, культурологической парадигмы в педагогической теории и практике, утверждение общечеловеческих антропоориентированных ценностей нуждаются в определении новых, адекватных поставленным задачам и выдвинутым требованиям подходов к организации образовательного процесса на всех уровнях системы. Справедливо подчеркивается многими исследователями, что в XXI в. узкопрофессиональная подготовка

уже не отвечает требованиям времени, важным компонентом профессионального образования в целом и педагогического в частности становится личная культура выпускника и его способность активно и эффективно взаимодействовать с социумом. Значимым представляется то, что высшее и дополнительное профессиональное образование сегодня становится элементом общей культуры человека. Эта идея нашла отражение в трудах как отечественных (В.А. Адольф, А.Л. Андреев, В.И. Андреев, И. Арановская, А.Г. Асмолов, Е.Н. Белова, В.А. Болотов, Е.В. Бондаревская, В.П. Борисенков И.Е. Видт, А.С. Запесоцкий, И.А. Зимняя, В.В. Игнатова, Г.И. Чижакова, И.Ф. Исаев, Т.А Костюкова, Н.Ф. Радионова, В.Н. Руденко, В.В. Сериков, Т.А. Стефановская, А.П. Тряпицына, Л.В. Шкерина и др.), так и зарубежных (R. Ammer, B. Bell, P. Broadfoot, B. Brock-Utne, P. Crall, T. Elwyn, J. Gilbert, D.H. Hargreaves, B. Jaworski, D.J. Kealy, B.D. Ruben et al.) исследователей.

Особая ответственность в этом плане лежит на высшей педагогической школе и весьма широком в настоящее время круге университетов (классических, технических, политехнических, технологических и других), средних профессиональных педагогических учреждений (колледжей и училищ), а также учреждений дополнительного профессионального образования, которые готовят кадры для системы образования и осуществляют их профессиональную переподготовку и повышение квалификации, так как именно их выпускники должны решать задачи, которые определены в таких основополагающих документах, как Концепция долгосрочного социально-экономического развития РФ, Национальная доктрина образования в Российской Федерации, Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». В документах подчеркивается, что модернизация и инновационное развитие – единственный путь, который позволит России стать конкурентным обществом в мире

XXI века, обеспечить достойную жизнь всем нашим гражданам. В условиях решения этих стратегических задач важнейшими качествами личности становятся инициативность, способность творчески мыслить и находить нестандартные решения, умение выбирать профессиональный путь, готовность обучаться в течение всей жизни. Все эти навыки формируются с детства. Школа является критически важным элементом в этом процессе.

Главные задачи современной школы – раскрытие способностей каждого ученика, воспитание порядочного и патриотичного человека, личности, готовой к жизни в высокотехнологичном, конкурентном мире. Школьное обучение должно быть построено так, чтобы выпускники могли самостоятельно ставить и достигать серьёзных целей, умело реагировать на разные жизненные ситуации [46]. Поиск путей, обеспечивающих такую подготовку подрастающего поколения, – одна из важнейших задач современной педагогической науки и практики. Подготовка и переподготовка специалиста в системе высшего и дополнительного профессионального педагогического образования должны быть ориентированы не только на обеспечение его субъектности, самостоятельности, инициативы, толерантности, но и на развитие готовности и умений взаимодействовать с другими людьми и, в случае необходимости, прийти им на помощь, оказать адекватную психолого-педагогическую помощь и поддержку, т. е. всего того, что направлено на успешное и культуроориентированное вхождение молодого человека в социум, его личностное и профессиональное становление.

Учитывая то, что «наличное в личности» составляет как прошлое, так и будущее (А.Н. Леонтьев), значимым представляется не просто обучение студента в педагогическом вузе или слушателя в учреждении системы дополнительного образования, а именно процесс его подготовки к профессиональной деятельности в изменившихся и продолжа-

ющих меняться условиях, т. е. создание соответствующего профессионального контекста.

В обеспечении целостного профессионально-педагогического контекста высшего и послевузовского профессионального образовательного учреждения могут быть достаточно четко определены два основных вектора: вектор предметной направленности, представленный знаниями, умениями, навыками, позицией, исследовательской деятельностью, и социокультурный вектор, представленный тем, что делает человека и специалиста в предметной области учителем (в широком смысле слова), т. е. его гуманистические ценностные ориентации, отношение к ученику как к ценности, стремление и способность понять ученика и помочь ему в личностном становлении и в интеграции в общество.

Таким образом, подготовка учителя (настоящего и будущего) к **социокультурному взаимодействию** с учащимися может и должна рассматриваться в качестве одной из ведущих целей профессионального педагогического образования вне зависимости от его уровня. Результатом такой подготовки должна стать социокультурная компетентность педагога.

Взаимодействие как полинаучная категория изучается целым комплексом наук об обществе и человеке. Как наиболее общая философская категория взаимодействие рассматривалось еще античными философами Гераклитом, Демокритом, Платоном, Аристотелем. Определенный вклад в философское понимание сущности взаимодействия внесли Г. Галилей, Н. Кузанский, Р. Декарт, П. Гольбах и другие философы-материалисты. Новый этап в развитии понимания сущности взаимодействия связан с именами великих немецких философов: И. Канта, который впервые в науке стал рассматривать взаимодействие как самостоятельную философскую категорию и утверждал: «Все субстанции,

поскольку они могут быть восприняты в пространстве как одновременно существующие, находятся в полном взаимодействии [31, с. 165]; Г. Гегеля, подчеркивавшего, что взаимодействие выступает как сущность всех вещей, что действительность существует как взаимодействие: «...многие разные вещи находятся благодаря своим свойствам в существенном взаимодействии; свойство есть само это взаимоотношение, и вещь – ничто вне этого взаимоотношения» [14, с. 542]; Ф. Энгельса, указывающего в «Диалектике природы», что взаимодействие – вот первое, что выступает перед нами, когда мы рассматриваем движущуюся материю [43, с. 546].

Идеи взаимодействия и взаимосвязи получили новое развитие в начале XX в. в философии всеединства В. Соловьева и антропокосмизме, ключевым моментом которого является учение о ноосфере, развитое П. Тейяром де Шарденом, В.И. Вернадским, Н.Ф. Федоровым, К.Э. Циолковским, А.Л. Чижевским и др.

Во второй половине XX в. проблемы взаимодействия вновь привлекли внимание ученых философов. Взаимодействие стало рассматриваться как методологический принцип и основная категория философии (Г.С. Батищев, И.И. Жбанкова, Л.Н. Гумилев, В.И. Игнатъев, Б.М. Кедров, М.С. Каган, В.Е. Кемеров, Г.Л. Свечников, Л.Ф. Перетулин, Я.Л. Пономарев, С.В. Тарасов, И.Т. Фролов, А.А. Хамидов, Л.Г. Чусовитин и др.).

Анализ философского аспекта категории взаимодействия позволяет вычлениить те ее существенные признаки, которые необходимо учитывать, разрабатывая педагогический контекст взаимодействия, и в частности социокультурного взаимодействия в образовательном процессе.

Значительную роль в изучении проблемы взаимодействия сыграла социология. Различные аспекты социального взаимодействия рассматривались основоположниками

социологии О. Контом и М. Вебером, а также П.Л. Бергером, Э. Гидденсом, Р. Дарендорфом, Ч. Кули, Дж. Мидом, Т. Парсонсом, Н. Смелзером, П.А. Сорокиным, М. Хайдеггером, В.А. Ядовым и др. Кроме этого, следует отметить, что многие педагоги и психологи, представители и теории, и практики прямо или косвенно в своих педагогических концепциях, теориях, опыте работы затрагивают социальный аспект проблемы взаимодействия, указывают на значимость социального контекста, социальной среды и взаимоотношений (А.С. Белкин, П.П. Блонский, А.А. Бодалев, Е.В. Бондаревская, Дж. Дьюи, Л.С. Выготский, С.И. Гессен, В.В. Зеньковский, И.П. Иванов, Г. Кершенштейнер, В. Лай, Дж. Локк, В.Я. Ляудис А.С. Макаренко, В.Н. Сорока-Росинский, В.А. Сухомлинский, Г. Песталоцци, Д.И. Фельдштейн, М.И. Шилова и др.).

Взаимодействие как самостоятельная педагогическая категория начала рассматриваться сравнительно недавно, хотя различные психолого-педагогические аспекты проблемы взаимодействия рассматривались многими педагогами как прошлого, так и настоящего. Прежде всего, сюда по праву могут быть отнесены И.Ф. Гербарт, Дж. Локк, Ж.-Ж. Руссо, И.Г. Песталоцци, В.Г. Белинский, В.П. Вахтеров, К.Н. Вентцель, Н.А. Добролюбов, П.Ф. Каптерев, Н.И. Пирогов, Л.Н. Толстой, К.Д. Ушинский.

В первой половине XX в. в западно-европейской и северо-американской педагогике и школе вызревали и укреплялись гуманистические и демократические тенденции, в основе которых выступало взаимодействие всех участников образовательного процесса (Д. Дьюи, Э. Кей, Я. Корчак, Р. Кузине, М. Монтессори, А. Нейл, Р. Штайнер и мн. др.).

Сложнее дело обстояло в России. Период развития и становления советской школы, с одной стороны, богат событиями и яркими личностями, а с другой – полон драматизма и человеческих трагедий. Педагогические взгля-

ды и деятельность П.П. Блонского, Н.Н. Иорданского, Н.К. Крупской, А.С. Макаренко, А.П. Пинкевича, М.М. Пистрака, В.Н. Сорока-Росинского, В.А. Сухомлинского, С.Т. Шацкого бесспорно обогатили теорию и практику взаимодействия в педагогическом процессе, в то время как массовая школьная практика носила авторитарный характер и была обусловлена антигуманными государственными актами и постановлениями, например, Постановлением ЦК ВКП (б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса», фактически задержавшим развитие отечественной педагогической психологии на долгие 50 лет. Вместе с тем отечественная гуманистическая педагогическая мысль этого времени обогащалась и официально непризнанными религиозными философами, понимание значимости которых пришло много позднее (Н.А. Бердяев, Б.П. Вышеславцев, И.А. Ильин, П. Флоренский и др.), и педагогами – представителями русского зарубежья, т. е. теми, кто был вынужден эмигрировать из России (С.И. Гессен, В.В. Зеньковский и др.).

В последние десятилетия (80–90-е гг. XX в. и начало XXI в.) интерес к проблеме педагогического взаимодействия значительно возрос как на научном, так и на практическом уровне. Говоря о современном научном осмыслении проблемы педагогического взаимодействия, прежде всего, необходимо отметить работы Л.В. Байбородовой, В.Н. Белкиной, А.Б. Добровича, И.А. Зимней, В.А. Кан-Калика, М.В. Кларина, Я.Л. Коломинского, Е.В. Коротаевой, Е.А. Левановой, А.А. Леонтьева, В.А. Ляудис, А.В. Мудрика, Н.Д. Никандрова, А.Б. Орлова, Н.Ф. Радионовой, Р.Ш. Царевой и других ученых.

Методологической основой данного исследования являются культурологический, синергетический, цивилизационный и компетентностный подходы, которые в совокупности позволяют разносторонне проанализировать исследуемую

проблему и предложить обоснованные и выверенные пути ее решения. Заявленные подходы как принципы проектирования образования и методологический регулятив инновационной деятельности ориентируют на разработку модели профессиональной компетентности педагога, обеспечивающей реализацию в образовательном процессе субъект-субъектных отношений, и на рассмотрение образовательного процесса как процесса достижения самостоятельно поставленной цели (достижение ситуации успеха при решении педагогической задачи, анализе ситуации, в процессе личностного и профессионального становления, развития и совершенствования).

В этом плане перспективным представляется компетентностный подход к образованию. Значимым является философское понимание компетентности, которое, по мысли Н.С. Розова, может ассимилировать новые открытия и разработки, касающиеся человеческого познания и практики, а также позволяет определять образовательные требования в каждом классе педагогических ситуаций (для каждого типа, профиля, ступени образовательных систем) [53, с. 137].

Подчеркнем, что культурологический, цивилизационный, синергетический и компетентностный подходы к профессиональному педагогическому образованию в целом и к разработке модели его результата – развития профессиональной компетентности педагога – позволяют обеспечить переход от знаниевой, узкопредметной парадигмы к парадигме достижений, предполагающей становление целостной компетентной личности.

Выделенные подходы к подготовке учителей к социокультурному взаимодействию с учащимися позволяют обеспечить в единстве разностороннее развитие и самосовершенствование личности учителя, основанное на интериоризации гуманистических ценностей и переводе их в цели пе-

дагогического взаимодействия; готовность к продуктивной педагогической деятельности, важнейшей характеристикой которой является направленность на «другого», помощь ему в овладении способами деятельности, готовность и способность «видеть в образовательном процессе ученика».

Данные подходы не «отменяют» других значимых подходов к организации профессионального педагогического образования: личностного, деятельностного, системного, антропологического и т.д., а определенным образом позволяют интегрировать их базовые характеристики, значимые для подготовки компетентного, а следовательно, и конкурентоспособного учителя.

Современной наукой признается взаимосвязь цивилизационного и культурного развития общества и образовательных процессов и одновременно подчеркиваются серьезные противоречия, присущие системе образования: растет число людей, имеющих высшее образование, и одновременно увеличивается число неграмотных; совершенствуются образовательные технологии, но падает нравственный результат образования; образование, обеспечивая трудовую занятость каждого тридцатого трудоспособного человека и организуя деятельность каждого четвертого жителя планеты, не имеет стабильной экономической поддержки; являясь древнейшим социальным институтом, оно не имеет современного глобального философского осмысления, адекватного масштабу процессов; имея прочные национальные традиции, образование постоянно испытывает чувство неполноценности и стремится соответствовать международным стандартам, которые не существуют даже в обобщенном виде, исключая, возможно, технологические стандарты; с одной стороны, образование стандартизирует человека, а с другой – делает его индивидуальностью [57].

Термин «культура» (от лат. *cultura*) – возделывание, обрабатывание, почитание – издавна используется для обо-

значения того, что сделано человеком. Введение его в широкий философский и научный обиход связано с именами немецких просветителей: С. Пуфендорф, И. Аделунг и И.Г. Гердер [69, с. 1336].

Различные аспекты проблемы культуры в разное время рассматривали в своих работах Г. Алмонд, М.М. Бахтин, Н.А. Бердяев, В.С. Библер, Л.П. Буева, Г.Н. Волков, С. Верб, Е. Вятр, С.И. Гессен, Л.Н. Гумилев, П.С. Гуревич, О.В. Долженко, Т.М. Дридзе, Б.С. Ерасов, А.С. Запесоцкий, В.П. Зинченко, С.Н. Иконникова, В.В. Ильина, Л.Г. Ионин, И.Ф. Исаев, М.С. Каган, И. Кант, В.Ж. Келле, Л.Н. Коган, В. Конев, Н.Б. Крылова, Д.С. Лихачев, А.Ф. Лосев, Ю.М. Лотман, М.К. Мамардашвили, В.М. Межуев, В.Б. Миرون, Е.Б. Моргунов, Э.А. Орлова, В.Н. Порус, Ж.-Ж. Руссо, Ю.И. Салов, А.И. Соловьев, Л.В. Тодоров, Л.Н. Толстой, Ю.С. Тюников, А.В. Хуторской, Е.Б. Шестопал и другие ученые.

В настоящее время культура является одним из наиболее распространенных и одновременно многозначных терминов: на это указывают многие ученые, отмечая его многофункциональность и полинаучный статус. В исследованиях последних лет уточняется, что в научной литературе существует более 500 определений сущности феномена культуры. Вместе с тем, как справедливо отмечает А.Е. Чучин-Русов, проблему культурных взаимодействий, составляющих неизменное содержание историко-культурного процесса, нельзя должным образом даже сформулировать без достаточно четкого, структурно выявленного определения самого предмета рассмотрения. Большая часть существующих определений культуры носит, по преимуществу, либо эклектически-метафористический, либо оценочный характер. Последний обычно выявляет скрытое или явное отношение к культуре как к чему-то «хорошему» или «прекрасному» [65, с.11].

Большинство исследователей указывают на многоаспектность, полифоничность феномена культуры, подчеркивая, что культура – понятие многосложное, трудно поддающееся однозначным определениям [11]; один из двух-трех самых сложных терминов, используемых в нашем практическом и научном обиходе [28]; представляет собой объект особой сложности [52]; относится к многозначным в науке, а в обиходной речи употребляется иначе, чем в науке [13]; представляет собой общеразделяемую систему ценностей, символов и значений, то, что постигает человек в процессе своей жизнедеятельности, и то, что определяет внегенетическую программу поведения и жизнедеятельности человека, что транслируется от поколения к поколению [33]; выступает как мир человека, от начала и до конца созданный им самим [44]. Системы культуры могут рассматриваться, с одной стороны, как результаты деятельности, с другой – в качестве регулирующего элемента дальнейшей деятельности» [36].

Исследователи отмечают: «культура», взятая в плане онтологическом («бытийном»), есть совокупность материальных и духовных ценностей, созданных и накопленных человечеством в историческом процессе; взятая актуально – есть сумма навыков, знаний и умений всякого рода; взятая функционально – есть обработка предметов и веществ природы и «обработка самого человека» [64]. Контекст проблемы образования и формирования личности в процессе образования они рассматривают как контекст истории культуры, истории форм деятельности и общения людей, включающих в себя и исторически особенные формы передачи культуры от поколения к поколению [19].

Полинаучный статус культуры требует уточнения тех ее характеристик, которые подлежат анализу, учету и дальнейшей разработке в конкретном исследовании и являются его методологической и теоретической базой. В связи с этим

приведем определения культуры, являющиеся основополагающими в контексте данного исследования.

Прежде всего, значимой характеристикой культуры выступает то, что данное понятие непосредственно **связано с процессом и результатом деятельности человека**: она охватывает всю творческую, созидательную деятельность человека; совокупность умений, обеспечивающих результат этой деятельности, т. е. фактически все, что создано руками человека, всю вторую природу, которая является первым элементом культуры [65]; способствует духовной интеграции общества и различных его групп [21]; **состоит из явных и неявных форм, определяющих поведение**, осваиваемое и опосредуемое при помощи символов; она возникает в результате деятельности групп людей [2]; **всегда и везде носит субъектный характер**, т.к. культура субъектна: ее носителем может быть только субъект в меру его свободы [15; 20; 40].

Для нашей работы принципиально значимы те исследования, в которых культура рассматривается как образцы человеческих отношений, регуляторы социального взаимодействия [2; 18; 56]; как условие способности успешно справляться с теми проблемными ситуациями, которые возникают или могут возникнуть в будущем [20]; как усилие человека быть человеком [41]; как система по созданию, хранению, распространению и потреблению духовных ценностей, норм, знаний, представлений, значений и символов, формирующая духовный мир общества и человека и обеспечивающая общество в целом системой знаний и ориентаций, необходимых для осуществления всех видов деятельности, существующих в обществе [21; 23; 60]; как среда существования и самореализации человека, источник регулирования социального взаимодействия и поведения [48, с. 20].

Рассматривая во взаимосвязи проблемы социальной и культурной антропологии, Э.А. Орлова подчеркивает, что

многие культурологи отмечали, что культура материализуется в многочисленных объективированных формах прошлого и настоящего, но ее реальное существование проявляется только во взаимодействии, информационном содержательном обмене между людьми: «Культура включает в себя образцы человеческих отношений... Категория “культура” обозначает содержание совместной жизни и деятельности людей, представляющее собой биологически ненаследуемые, искусственные, созданные людьми объекты (артефакты). Под культурой понимаются организованные совокупности материальных объектов, идей и образов; технологий их изготовления и оперирования ими; устойчивых связей между людьми и способов их регулирования; оценочных критериев, имеющих в обществе. Это созданная самими людьми искусственная среда существования и самореализации, источник регулирования социального взаимодействия и поведения» [48, с. 20].

Представляет интерес разрабатываемый Ю.И. Саловым и Ю.С. Тюнниковым культурологический аспект психолого-педагогической антропологии и следующее мнение ученых: культуру мы можем определить как целостное единство элементов и структур деятельности, выполняющих человекообразующую и негэнтропийную функции, составляющих определенное смысловое поле, хранящихся и трансформирующихся посредством их предметного воплощения в знаково-символических системах, социальных институтах, продуктах труда, психологических образованиях [56, с. 175].

Мы согласны с теми исследователями (В.Е. Давидович, Ю.А. Жданов, М.С. Каган, В.Е. Кемеров, Л.К. Круглова и др.), которые понимают культуру как специфический способ человеческой деятельности, имеющий тенденцию к постоянному совершенствованию и возвышению, так как культура характеризуется свойством воспроизводить, транслировать совокупный духовный опыт человечества. Только

человек создает и транслирует культуру через учение и обучение, общение и взаимодействие с другими людьми.

Анализ научной литературы по проблеме сущности культуры позволяет сделать вывод о том, что, несмотря на различия в определениях данного понятия, сущность культуры – в ее творческой, духовно-деятельностной основе, формирующих началах, и поэтому педагогический аспект общей культуры связан с ее формирующими, создающими функциями в отношении личности человека, так как «первая модальность культуры – качества человека», указывал М.С. Каган [30, с. 55], а образование есть не что иное как культура индивида, писал С.И. Гессен [15]. Современные исследователи сущности педагогической культуры отмечают, что она всегда рассчитана на адресата, на диалог, а ее «усвоение» есть процесс личностного открытия, создания культуры в себе, сопереживания и сотворчества, где каждый вновь обретенный элемент культуры не перечеркивает, не отрицает предшествующий пласт культуры» [58, с. 13]. Вышеизложенное ориентирует на рассмотрение культуры как процесса и результата взаимодействия человека с предметами, наукой, искусством, другими людьми, обществом в целом. Подводя итог краткому анализу проблемы культуры и ее роли в современном обществе, уместно вспомнить суждение Д.С. Лихачева о том, что без культуры в обществе нет нравственности. Без элементарной нравственности не действуют ни социальные, ни экономические законы, не выполняются указы и не могут существовать современное образование и наука. В этом состоит значимость культуры в различных сферах деятельности личности, и прежде всего в социальной. Еще великий русский философ Н.А. Бердяев отмечал, что нет более острой темы для познания и для жизни, чем тема о культуре и цивилизации, так как это тема ожидающей нас судьбы.

Многие исследователи, представители различных наук, считают уместным и необходимым использование термина «социокультурное», и мы разделяем эту позицию, подчеркивая, что общим смыслообразующим полем «социокультурного», концептуально объединяющим и позволяющим понимать друг друга специалистам разного гуманитарного профиля, является убежденность в необходимости объединения социоэкономического, функционально-организационного и личностного анализа (что невозможно сделать, элиминируя культуру). Э.М. Лисс отмечает, что подобный подход позволяет получить «объёмную картину» личностных, институциональных, социальных элементов происходящего, и в этом плане «социокультурная теория» имеет преимущество перед «социальной». Это «новый принцип объяснения исторической динамики», реализация которого позволяет усмотреть противоречивое единство культуры как создаваемых и усваиваемых человеком форм осмысления, преобразования мира и социальных отношений, организационных форм, реализующих данный культурный опыт» [39, с. 38]. Фактически Э.М. Лисс интерпретирует тезис П. Сорокина о необходимости отказа от причинно-функционального анализа в исследовании социокультурных явлений, так как естественнонаучная методология не учитывает значимую составляющую социокультурных феноменов. Рассмотрение любого социального взаимодействия, по мысли П. Сорокина, невозможно вне контекста культурных ценностей. Социальные нормы, регулирующие взаимоотношения и взаимодействие между индивидами (определяющими суть социальных институтов) находят свое основание в культуре [59, с. 372–392]

На единство и взаимосвязь социальных и культурных явлений указывал в свое время еще Г.В. Плеханов, отмечая, что между ними нет непреодолимой стены, более того, между ними существует своеобразный переходной «мост»,

который дает возможность понимать социальные и культурные явления именно как социокультурные [49].

Проблема соотношения культуры и социума, их взаимодействия логично и обоснованно анализируется в монографии «Образование: философия, культура, политика». Автору удалось в своей работе избежать необоснованных противопоставлений культуры и социума. А.С. Запесоцкий взвешенно, объективно и доказательно обосновывает, что социум и культура есть не противоположные вещи, это не полюса со знаками «+» или «-»: «Культура в наиболее общем смысле представляет собой совокупность традиций, норм, ценностей, смыслов, идей, знаковых систем, характерных для социальной общности и выполняющих функции социальной ориентации, обеспечивающих принадлежность, консолидацию человеческих сообществ, индивидуальное самоопределение личности. В культурологическом дискурсе социальная реальность определяется прежде всего через содержание, которым наполняются социальные формы (институциональные структуры, роли, нормативные представления, ценностные приоритеты)» [22, с. 89].

Фактически, феномены «социального» и «культурного» растворены друг в друге, так как в любом социальном явлении всегда присутствует человек как носитель социальных ролей и культурных ценностей. Именно человек является первичным «атомом» социальных структур, отношений и культурных процессов. Представляя собой в онтологическом плане единство, категории «социум» и «культура» в то же время обозначают два феномена со специфическими функциями и оппозиционными смыслами.

Сущность социума – делать человека общественным, обеспечить его набором необходимых ролей и технологиями их исполнения. Сущность культуры – способствовать формированию духовно целостной личности, преодолению социально-ролевой ограниченности человека [22, с. 90].

Таким образом, процесс гармоничного развития человека на всех этапах его жизненного пути должен быть ориентирован как на вхождение его в культуру (а мы помним образное выражение О. Долженко о том, что в культуру нельзя ввести, в культуру можно только войти, причем вхождение это должно быть свободным, личностно принятым, субъектным), так и на усвоение им социальных ролей или форм ролевого взаимодействия.

Вместе с тем, как справедливо подчеркивает А.С. Запесоцкий, на смену социально-ролевому способу организации жизнедеятельности (традиционному для индустриального общества и подчиняющему личность функциональным императивам общественных структур) приходит социально-культурный принцип бытия, более адекватный природе человека и превращающий его из «винтика» социальной машины, «деперсонализированного агента социально-институциональных действий» в субъекта социума и культуры, реализующего себя во всей полноте собственной сущности. Таким образом, общество, несмотря на политические катастрофы и экономические трудности, постепенно переходит к антропоцентристской идеологии, утверждающей приоритет интересов, прав и свобод суверенной человеческой личности [22, с. 141]. Но путь этот сложен, как сложен всегда путь, ведущий наверх. Осложняется он еще тем, что ушедший XX в. был одним из наиболее сложных и кризисных периодов в развитии человечества. Наступивший XXI в. не представляется более простым: с самого начала ему присущи военные конфликты, кризисы, противостояния, отсутствие толерантности – и все это признаки отсутствия культуры. И решать эти задачи, по большому счету, приходится образованию, так как в школьный класс, в студенческую аудиторию приходят дети и молодые люди, вынужденные мигранты, опаленные войной, пострадавшие от терактов в мирной жизни. У них

возникают и не могут не возникать серьезные проблемы с образованием.

Прав Д.И. Фельдштейн, утверждающий, что сегодня необходим поиск новых оснований организации взаимоотношений человека и среды в целом (экологической, социальной, духовной и т.д.), так как прежние себя исчерпали [63, с. 368]. Особенно поиск новых оснований и способов организации взаимоотношений и взаимодействия актуален для сферы образования, выступающей как социальный институт, «занятый передачей культурного опыта от поколения к поколению, и как своеобразный посредник между профессиональной культурой и теми, кто пользуется ее достижениями» [48, с. 161].

Анализируя сущность и структуру педагогического взаимодействия, прежде всего, отметим, что оно, как педагогическая категория, включает в себя основные компоненты профессиональной педагогической деятельности.

Основополагающую роль в разработке теории деятельности сыграли такие отечественные ученые, как С.Л. Рубинштейн, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев. Позднее в этот процесс активно включились А.А. Бодалев, Л.П. Бueva, М.В. Демин, В.П. Зинченко, М.С. Каган, А.А. Леонтьев и другие ученые.

Принципиальным для нашего исследования является понимание человеческой деятельности как целостной системы с многоуровневой структурой, сложившееся в научной школе А.Н. Леонтьева: «Если иметь в виду деятельность человека, то можно сказать, что деятельность есть как бы молярная единица его индивидуального бытия, осуществляющая то или иное жизненное его отношение; подчеркнем не элемент бытия, а именно единица, то есть целостная, не аддитивная система, обладающая многоуровневой организацией» [38]. Данный тезис нацеливает нас на рассмотрение человеческой деятельности не изолированно «самой в себе», а во взаимодействии с окружающим миром.

Л.П. Буева в работе «Человек: деятельность и общение» дает разностороннюю характеристику деятельности как философского и психологического понятия. «В самом широком смысле слово “деятельность” означает разносторонний процесс создания общественным субъектом условий для своего существования и развития, процесс преобразования социальной реальности в соответствии с общественными потребностями, целями и задачами... Деятельность выступает как сила, воспроизводящая и изменяющая систему объективных и субъективных условий: общественных отношений и социальных институтов, а вместе с этим и систему соответствующих им представлений, весь образ жизни и мыслей людей» [10, с. 57–58]. Для анализа исследуемого феномена значимым представляется тезис автора о том, что деятельность выступает как способ существования и развития общества и человека, всесторонний процесс преобразования им окружающей природной и социальной реальности (включая его самого) в соответствии с его потребностями, целями и задачами [10, с. 63].

М.С. Каган в работе «Человеческая деятельность (опыт системного анализа)» пишет: «С нашей точки зрения, под “деятельностью” следует понимать способ существования человека, и соответственно его самого правомерно определить как действующее существо. Если следовать старинной традиции и искать для человека лаконично-однословное определение, способное указать на главное его отличие от всех других живых существ, то вместо таких формул, как *Homo sapiens* (человек разумный) или *Homo faber* (человек созидающий), *Homo loquens* (человек говорящий) или *Homo ludens* (человек играющий), *Homo sociologicus* (человек социологический) или *Homo psychologicus* (человек психологический), мы предложили бы определение **Homo agens, т. е. действующий человек**. Это определение интегрирует все вышеприведенные,

вскрывая односторонность каждого из них и потому его правильность и неправильность в одно и то же время. Отсюда следует, как указывает автор, что деятельность охватывает и материально-практические, и интеллектуальные, духовные операции; и внешние и внутренние процессы; деятельностью является работа мысли в такой же мере, как и работа руки, процесс познания в такой же мере, как человеческое поведение [29, с. 5]. В качестве методологических положений, определяющих ход дальнейшего исследования, выделим обозначенные М.С. Каганом тезисы: деятельность – это способ существования человека, а, следовательно, профессиональная деятельность – это способ существования человека в профессии, и далее: педагогическая деятельность – это способ существования человека в педагогической профессии.

На сложность и значимость категории деятельности указывает В.П. Зинченко: «Понятие деятельности и действия – это наиболее фундаментальные понятия в науке о человеке, поскольку за ними скрыта онтология человеческой жизни. Они же и наиболее трудноопределимые понятия, поскольку выступают в многочисленных ипостасях, как и их субъект – человек. ...Философия и наука эффективно используют понятие деятельности для объяснения самых различных явлений социального мира. Бесспорно, что деятельность представляет собой специфический способ освоения действительности человеком, который есть в то же время способ становления самого человека, способ его самореализации» [26, с. 29]. Здесь мы особое внимание обращаем на выделенную автором бинарность функции деятельности как способа освоения действительности человеком и способа его самореализации, т. е. деятельность выступает главным источником культуры и цивилизации [27, с. 79], что в полной мере может быть отнесено и к профессиональной деятельности.

Отметим еще одну методологически значимую характеристику деятельности, сформулированную А.А. Леонтьевым: разгадка природы деятельности коренится не в ней самой, а в том, ради чего она совершается, в той сфере, где формируются цели человека и строится образ действительности, какой она должна стать в результате деятельности [37].

В философии выявлены механизмы непосредственного управления деятельностью и их связь с психикой человека: выработка внутренней мотивации активности субъекта; конкретная ориентация этого процесса, выражающаяся в целеполагании и разработке плана, программы, технологии действий; наличие операционной базы, при помощи которой действие непосредственно осуществляется; наличие необходимых энергетических ресурсов; оценка результативности действий, благодаря которой становится возможной обратная связь. «Есть все основания полагать, что этот анализ выявил необходимые и достаточные компоненты деятельности и соответственно позволяет обнаружить ... цепь, состоящую из пяти блоков – мотивационного, ориентационного, операционного, энергетического и оценочного» [29, с. 175–176]. Таким образом, фактически речь идет о структуре деятельности, в которой могут быть выделены следующие структурные компоненты или блоки:

- мотивационный, представленный потребностями, мотивами, идеалами и ценностными ориентациями личности;
- ориентационный, включающий прогнозирование, целеполагание, планирование деятельности и ее результатов;
- операционный, состоящий из умений, навыков, владения методами и формами организации деятельности;
- энергетический, складывающийся из эмоционального климата и контекста, в которых осуществляется деятельность;

– оценочный, включающий механизмы эмоциональной и мыслительной оценки результатов действия, анализ, рефлексию.

Поскольку данная структура деятельности носит всеобщий характер, то она присуща и такому частному виду деятельности, как педагогическая, и ее конкретному проявлению – педагогическому взаимодействию.

Д.И. Фельдштейн отмечает, что конструирование деятельности растущих людей, осуществляющееся одновременно с формированием их сознания, всегда происходит в процессе взаимодействия с миром взрослых: «По сути, перед нами две системы деятельности: ребенка и взрослого. Они существуют и параллельно, и взаимосвязанно. При этом между ними объективно создается особое пространство взаимодействия. В этом взаимодействии взрослый выступает не только посредником, открывающим возможности освоения многообразного мира человеческих вещей и отношений (что все более глубоко осмысливается), но он также является часто и препоной (о чем мы мало задумываемся), так как нередко блокирует развертывание отношений ребенка, степень воздействия других взрослых и сверстников, что также важно иметь в виду» [63, с.197].

Таким образом, можно утверждать, что педагогическая деятельность в реальном образовательном процессе всегда выступает (должна выступать!) как педагогическое взаимодействие, в противном случае она может блокировать развитие личности, затруднять процессы интериоризации и индивидуализации.

В современной педагогике и психологии педагогическое взаимодействие рассматривается как:

– организация совместных действий индивидов, групп, организаций, позволяющая им реализовать какую-либо общую для них работу (Мудрик А.В Введение в социальную педагогику. М., 1997. С. 269);

– детерминированная образовательной ситуацией, опосредуемая социально-психологическими процессами связь субъектов (и объектов) образования, приводящая к количественным и / или качественным изменениям исходных качеств и состояний обозначенных выше субъектов и объектов [1];

– активные, осознанные, целенаправленные взаимные действия обеих сторон (учеников (ученика) – учителя), выступающих в позиции субъектов, где согласованное действие результируется и предпосылается психическим состоянием контакта» [24, с. 311].

Учитывая данные и многие другие подходы к определению термина «педагогическое взаимодействие» уточним авторское понимание сущности педагогического взаимодействия в образовательном процессе. Мы понимаем педагогическое взаимодействие как непосредственно или опосредованно взаимообусловленную деятельность субъектов образовательного процесса, обеспечивающую их ценностное и сознательное развитие и саморазвитие.

Учитывая то, что сущность деятельности состоит не в том, что она представляет собой просто активность индивида, а в том, что является ее содержанием, т. е. именно в предмете активности [4, с. 81], кроме анализа философских трудов, рассматривающих общие проблемы деятельности, обратимся к исследованиям в области психологии и педагогики, в которых педагогическая деятельность выступает как самостоятельный феномен [8; 16; 17; 24; 35; 42 и др.].

Педагогической деятельности и педагогическому взаимодействию, кроме компонентов, общих для любого вида деятельности, присущи и свои конкретные структурные компоненты. В психологии традиционно выделяются следующие компоненты педагогической деятельности: гностический или исследовательский; конструктивный; организаторский; коммуникативный.

Гностический компонент ориентирует педагога на позицию исследователя по отношению к преподаваемому предмету и к своим учащимся, что стимулирует поиск им оптимальных методов и форм обучения, воспитания и взаимодействия.

Конструктивный компонент при таком подходе включает в себя и прогнозирование, и целеполагание, и планирование как собственной педагогической деятельности, так и обусловленной ею деятельности учащихся.

Организаторский компонент в данной логике выступает как основной, интегрирующий все остальные компоненты.

Коммуникативный компонент также выступает определяющим в структуре педагогической деятельности, так как направлен на установление контактов между всеми участниками педагогического процесса.

Один из ведущих отечественных исследователей сущности педагогической деятельности и подготовки к ней учителя Н.В. Кузьмина выделяет в ее структуре 5 компонентов, рассматривая их через соответствующие умения:

1) гностический компонент представлен гностическими или познавательными, исследовательскими умениями, которые лежат в основе всех других и включают умения анализировать педагогическую ситуацию, формулировать стратегические, тактические и оперативные задачи в области воспитания и обучения, вырабатывать стратегии их решения, оценивать продуктивные и непродуктивные проекты решения и способы их реализации, заново формулировать педагогические задачи и искать более продуктивные пути их решения;

2) проектировочный компонент представлен умениями в таких областях, как формулирование целей и задач, планирование деятельности учащихся и собственной педагогической деятельности;

3) конструктивный компонент связывается с отбором, композиционным построением учебно-воспитательного материала и той информации, которая должна стать достоянием ученика, с учетом их возрастных и психологических особенностей. По мнению Н.В. Кузьминой, конструктивные умения и конструктивная деятельность учителя, по сути, являются проектировочными, но связаны с постановкой тактических задач;

4) коммуникативный компонент связывается с оперативным решением задач и установлением педагогически целесообразных отношений в педагогическом процессе;

5) организаторский компонент Н.В. Кузьмина, как и большинство других исследователей, причисляет к ведущим и пишет, что как бы хорошо ни был отобран материал и как бы интересно он ни был построен, учитель не будет иметь успеха, если не сумеет организовать деятельность учащихся и свою собственную. Каждое целесообразное педагогическое действие учителя в конечном счете представляет собой организаторский акт и выступает как синтез гностической, проектировочной, конструктивной и коммуникативной деятельности [35].

Соглашаясь по большинству позиций с ученым, обратим внимание на то, что педагогическая деятельность и «целесообразное педагогическое действие учителя», выделенное Н.В. Кузьминой, по сути своей не могут быть не взаимодействием, так как ориентированы «вовне», на другого – ребенка, ученика, воспитанника.

В.И. Гинецинский в педагогической деятельности выделяет 4 функциональных компонента: презентативный (изложение учебного материала учителем), инсентивный (развитие познавательных интересов у учащихся), корректирующий (исправление результатов деятельности учащихся) и диагностирующий (обеспечение обратной связи) [16].

Представляет интерес концепция деятельности учителя, разработанная А.К. Марковой, и те группы профессиональных качеств педагога, которые могут рассматриваться как способности и умения: педагогическая эрудиция, педагогическое целеполагание, педагогическое (практическое и диагностическое) мышление, педагогическая интуиция, педагогическая импровизация, педагогическая наблюдательность, педагогический оптимизм, педагогическая находчивость, педагогическое предвидение педагогическая рефлексия [42].

Д.А. Белухин в структуре педагогического взаимодействия выделяет общение и совместную деятельность [8, с. 17].

Социокультурное взаимодействие в педагогическом процессе выступает как производное от более широкого понятия деятельности и должно аккумулировать в себе основные ее составляющие. Как отмечает М. Громкова, исследуя методологические основы подготовки специалистов в области образования, субъект образования, взаимодействуя с окружающим миром, который как сложная система состоит из взаимопроникающих элементов «био – социо – дух», одновременно участвует в существующих компонентах деятельности: предметной (труд), коммуникативной (общение), мыслительной (теоретической). Их гармоничное сочетание в учебной деятельности обеспечивает качественное исполнение профессиональных функций» [17, с. 77].

Результаты проведенного контент-анализа с целью исследования поля мнений ученых по проблеме структуры профессиональной компетентности педагога позволяют констатировать, что большинство исследователей выделяют следующие компоненты педагогической деятельности, которые мы определили как инвариантные: прогностический (проектировочный), исследовательский (гностический или познавательный), конструктивный, коммуникативный, организаторский, диагностический. Без сомнения, они должны присутствовать и в структуре социокультурного взаимодействия. Внесем

лишь некоторые уточнения. С нашей точки зрения, организаторский и конструктивный компоненты целесообразно объединить под общим названием – интерактивный, так как данный термин отражает обоюдную направленность активности, взаимное действие, сотрудничество. Интерактивный компонент отражает умения сотрудничать с другими людьми, принимать совместные решения и реализовать их в групповой (командной) работе. Нам близка позиция С.С. Кашлева, который отмечает, что смысл интерактивности складывается из дефиниции позиций «интер» (между) и «активность» (усиленная деятельность). В этой связи термин «интерактивное взаимодействие» можно трактовать как усиленную целенаправленную деятельность, а «интерактивное педагогическое взаимодействие» – как усиленную целенаправленную деятельность педагога и учащихся по организации взаимодействия между собой в целях развития [32].

Данные компоненты являются необходимыми, но недостаточными в том случае, когда идет речь о социокультурном взаимодействии. И прежде всего, мы имеем в виду аксиологический компонент. Мы считаем необходимым включение в структуру педагогической деятельности данного компонента, так как в содержание понятия «деятельность» не включается ценностный момент, выражающий ее общественный смысл, социальную направленность [10, с. 65]. Аксиологический компонент в структуре педагогической деятельности ориентирует учителя, преподавателя на ценностное отношение к ребенку, к профессии, к совместной деятельности. При этом важно, что в качестве ценностей, как утверждал В.П. Тугаринов, выступают те явления (или стороны, свойства явлений) природы и общества, которые полезны, нужны людям в качестве действительности, цели или идеала. Ценностью может быть не только то, что существует, но и то, что еще надо осуществить, за что надо бороться» [60, с. 15–16].

С позиций социокультурного взаимодействия мы считаем необходимым подчеркнуть, что ценности производны от соотношения культуры и общества, мира и человека: то, что в мире, включая и то, что создает человек в процессе истории, значимо для человека [53, с. 369]. Культура и социум – это то, что прежде всего создает человек, а следовательно, и то, что прежде всего выступает или должно выступать для него в качестве ценности. Как подчеркивает В.Я. Нечаев, последовательный социокультурный подход в исследовании учения предполагает выделение в качестве ведущей категории «ценность», далее ученый отмечает, что человечество выработало способ, благодаря которому субъект оказывается способным обнаруживать, усваивать, создавать, передавать ценности, – это культура. Соответственно, все, что может быть отнесено к формированию, действию такой способности субъекта, составляет его культуру [46]. Аналогичный подход мы находим у А.Г. Здравомыслова: «Содержание ценностей обусловлено культурными достижениями общества. Мир ценностей – это, прежде всего, мир культуры в широком смысле слова, это сфера духовной деятельности человека, его нравственного сознания, его привязанностей – тех оценок, в которых выражается мера духовного богатства личности. Именно в силу этого ценности нельзя рассматривать как простое продолжение или отражение интересов. Они обладают относительной самостоятельностью» [23, с. 160]. С позиций нашего исследования значимой представляется мысль ученого о том, что в мире ценностей происходит усложнение стимулов поведения человека и причин социального действия. На первый план выступает не то, что, безусловно, необходимо, без чего нельзя существовать (эта задача решается на уровне потребностей), не то, что выгодно с точки зрения материальных условий бытия (это уровень действия интересов), а то, что должно, что соответствует представлению о назначении человека и его достоинстве,

те моменты в мотивации поведения, в которых проявляются самоутверждение и свобода личности.

Обосновав необходимость выделения в структуре педагогической деятельности интерактивного компонента как способности и умения организации совместной деятельности, мы считаем необходимым выделение для самостоятельного анализа в ее структуре фасилитационного компонента, обеспечивающего адресную помощь и психолого-педагогическую поддержку ученику в его личностном развитии.

Кроме того, в качестве необходимых компонентов в структуре педагогической деятельности выступают аналитический и рефлексивный, направленные на сознательное участие во взаимодействии всех его участников. Аналитический компонент представлен умениями анализировать процесс и результат деятельности и взаимодействия, объективно их оценивать, своевременно получать необходимую информацию и устанавливать обратную связь. Рефлексивный компонент направлен на познание себя, собственного отношения к деятельности и взаимодействию, на восприятие себя глазами других участников образовательного процесса. Еще Г. Гегель рассматривал рефлексию как высшую форму духовной деятельности. В образовательном процессе педагогическую рефлексию мы рассматриваем как необходимое условие обеспечения «внутренней» связи субъектов.

Приняв культурологический подход к образовательному процессу как базовый, считаем необходимым выделить еще один компонент в структуре педагогической деятельности – акмеологический, связанный с самообразованием личности и ее стремлением достичь максимально возможного уровня развития своих способностей и личностных качеств. Любое влияние на человека в любом сознательном возрасте будет успешным и повлечет за собой действительное внутреннее, сущностное изменение, личностный рост (когнитивный, эмоциональный, профессиональный и т.д.) только

в том случае, если человек хочет измениться, если у него есть внутренняя потребность в этом. «На самообразование должны опираться все виды образования», – подчеркивает В.П. Зинченко [26, с. 77], и с ним нельзя не согласиться.

Подводя итог вышеизложенному, уточним определение социокультурного взаимодействия в образовательном процессе: социокультурное взаимодействие выступает как непосредственно или опосредованно взаимообусловленная деятельность субъектов образовательного процесса, обеспечивающая их ценностное и сознательное развитие и саморазвитие, основанное на диагностично поставленных целях и перспективах деятельности и реализуемое в процессе общения, интеракции, рефлексии, анализа, исследования, при условии психолого-педагогической помощи и поддержки (фасилитации).

Данное определение социокультурного взаимодействия положено нами в основу концептуальной модели профессиональной компетентности педагога (социокультурный аспект), которая представлена такими компонентами, как диагностический, аксиологический, прогностический, коммуникативный, интерактивный, фасилитационный, аналитический, рефлексивный, акмеологический, исследовательский.

Библиографический список

1. Актуальные понятия современной педагогики // Педагогика. 2003. № 6.
2. Американская социологическая мысль: тексты / под ред. В.И. Добренкова. М., 1994. 496 с.
3. Андреев А.Л. Культурное пространство студента // Педагогика. 2003. № 10.
4. Андреева Г.М. Социальная психология: учебник для вузов. М.: Аспект-Пресс, 2006.
5. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 115–119.

6. Асмолов А.Г., Кондаков А.М. Образование России: от «культуры полезности» к «культуре достоинства» // Педагогика. 2004. № 7.
7. Батракова С.Н. Методология становления педагогического процесса // Педагогика. 2003. № 3.
8. Белухин Д.А. Основы личностно ориентированной педагогики. М., 1997.
9. Белова Е.Н., Гуртовенко Г.А., Бутенко С.В. и др. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 164 с.
10. Буева Л.П. Человек: деятельность и общение. М.: Мысль, 1978.
11. Волков Г.Н. Три лика культуры. М.: Молодая Гвардия, 1986.
12. Всемирная декларация о высшем образовании для XXI века: подходы и практические меты [Электронный ресурс]. URL: http://dod.miem.edu.ru/NPT/NPT_00/declare/htm
13. Вятр Е. Социология политических отношений. М.: Прогресс, 1979.
14. Гегель Г.Ф. Наука логики. М.: Мысль, 1998. С. 542.
15. Гессен С.И. Основы педагогики: Введение в практическую философию. М., 1995.
16. Гинецинский В.И. Основы теоретической педагогики. СПб., 1992.
17. Громкова М. Мастерство – это технология плюс творчество // Высшее образование в России. 2001. № 6.
18. Гуревич П.С., Орлова Э.А., Межуев В.М. и др. Культура: теории и проблемы. М.: Наука, 1995.
19. Давыдов В.В., Зинченко В.П. Культура, образование, мышление // Перспективы: вопросы образования. 1991. № 1.
20. Долженко О.В. Очерки по философии образования: учебное пособие. М.: Промомедиа, 1995.
21. Ерасов Б.С. Социальная культурология: пособ. для студ. высш. учеб. завед.: в 2 ч. Ч. 1. М., 1994.
22. Запесоцкий А.С. Образование: философия, культурология, понятия. М.: Наука, 2002.

23. Здравомыслов А.Г. Потребности. Интересы. Ценности. М., 1986. 223 с.
24. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов. М., 2002.
25. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
26. Зинченко В.П. Посох Мандельштама и трубка Мамардашвили. К началам органической психологии. М., 1997.
27. Зинченко В.П., Моргунов В.В. Человек развивающийся. Очерки российской психологии. М., 1994.
28. Ионин Л.Г. Социология культуры. М.: Логос, 1996.
29. Каган М.С. Человеческая деятельность. (Опыт системного анализа). М., 1974.
30. Каган М.С. Введение в историю мировой культуры. Кн. 1. СПб., 2003. С. 55.
31. Кант И. Собр. соч.: в 2 т. М.: Наука, 1993. Т. 1.
32. Комаров М.С. Введение в социологию: учебник для вузов. М.: Наука, 1994.
33. Круглова Л.К. Жизнеобеспечивающие функции культуры // Фундаментальные проблемы культурологии: в 4 т. Т. 1: Теория культуры. СПб.: АЛАТЕЙЯ, 2008. С. 330–344.
34. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности. Л., 1970.
35. Культура в современном мире: опыт, проблемы, решения. М., 1990. Вып. 3.
36. Леонтьев А.А. Деятельный ум. М.: Смысл, 2001.
37. Леонтьев А.А. Общее понятие о деятельности. Основы теории речевой деятельности. М., 1974.
38. Лисс Э.М. Инновация как социокультурный феномен: дис. ... д-ра социол. наук. Ростов н/Д, 2002.
39. Лихачев Д.С. Письма о добром и прекрасном. М., 2007.
40. Мамардашвили М.К. Как я понимаю философию. М., 1992.
41. Маркова А.К. Психология профессионализма. М.: Знание, 1996.
42. Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. М.: Политиздат, 1961. Т. 20.

43. Межуев В.М. Культура: теории и проблемы. М.: Наука, 1995.
44. Наша новая школа [Электронный ресурс]. URL: <http://nashanovaya-shkola.ru/?q=node/4>
45. Нечаев В.Я. Социология образования. М.: Изд-во МГУ, 1992. 200 с.
46. Онушкин В.Г., Огарев Е.И. Образование взрослых. СПб.; Воронеж, 1995. 232 с.
47. Орлова Э.А. Введение в социальную и культурную антропологию. М.: Изд-во МГИК, 1994. 214 с.
48. Плеханов Г.В. Литература и эстетика: в 2 т. М., 1958. Т. 1.
49. Порус В.Н. Высшее образование должно возвышать человека // Вестник РФО. 2008. № 2. С. 43–50.
50. Постановление ЦК ВКП (б) 1936 г. «О педологических извращениях в системе Наркомпроса».
51. Проблемы философии культуры: опыт историко-материалистического анализа / под ред. В.Ж. Келле. М.: Мысль, 1984.
52. Розов Н.С. Философия гуманитарного образования. М., 1993.
53. Руденко В.Н., Гукаленко О.В. Цивилизационно-культурологическая парадигма развития университетского образования // Педагогика. 2003. № 6.
54. Саволайнен Г.С. К вопросу о формировании социокультурной компетентности студентов педагогического вуза // Качество профессионально-педагогической подготовки учителя: критерии, измерение, оценивание: межвуз. сб. науч. тр. / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева Красноярск, 2004.
55. Салов Ю.И., Тюников Ю.С. Психолого-педагогическая антропология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. завед М.: Изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003.
56. Сергеева Т.Б. Аксиологические проблемы образования и воспитания в контексте теории социокультурной динамики. Ставрополь: ДД, 2001. 351 с.
57. Слостенин В.А. Формирование профессиональной культуры учителя. М., 1993.
58. Сорокин П.А. Человек. Цивилизация. Общество. М., 1992.
59. Тугаринов В.П. Марксистская философия и проблема ценностей // Проблемы ценностей в философии. М.; Л., 1966.

60. А.Е. Чучин-Русов А.Е. Конвергенция культур. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 40 с.
61. Уэбстер Ф. Теория информационного общества. М.: Аспект Пресс, 2004.
62. Фельдштейн Д.И. Проблемы возрастной и педагогической психологии. М.: МПЭ, 1995.
63. Философско-психологические проблемы развития образования / под ред. В.В. Давыдова; Российская академия образования. М.: ИНТОР, 1994. 128 с. (Сер. Теория и практика развивающего обучения.)
64. Чучин-Русов А.Е. Конвергенция культур. М.: ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. 40 с.
65. Шайтанов И.О. Культура: теории и проблемы. М.: Наука, 1995.
66. Hutmacher W. Key competencies for Europe // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC), a Secondary Education for Europe. Strasburg, 1997.
67. Savolajnen G.S., Shchitnikov A.S. The purpose and Result of Training Students – Future Teachers to Socio-Cultural Interaction with Pupils: Scientific Notes. Boston, 2005. Vol. 2.
68. The Macmillan Encyclopedia. London, 1988. P. 1336.
69. Яковлева Н.Ф. Формирование профессиональных установок воспитателей детских домов в системе повышения квалификации // Современные тенденции развития образования взрослых: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 16–17 июня 2008 / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008.

4.2. Модель развития профессиональной компетентности педагога (социокультурный контекст)

Мы рассмотрели генезис и современные подходы к понятиям «деятельность», «взаимодействие», «культура» и «социум», имеющим принципиальное значение для разработки модели развития профессиональной компетентности современного педагога. А. Андреев справедливо отмечает, что

каждая значительная историческая эпоха вырабатывает свою собственную модель образованности, воплощаемую в специфически ей присущем типе «образованного человека». Сегодня рафинированный академизм в образовании практически у всех вызывает растущее чувство неудовлетворенности [2]. Современная школа остро нуждается в педагоге как человеке культуры, ориентированном на взаимодействие с учащимися, способном и готовом к оказанию им психолого-педагогической помощи и поддержки в образовательном процессе, открытом для диалога и полилога, демократически ориентированном, владеющем широким спектром современных образовательных технологий, относящемся к ребенку и собственной профессиональной педагогической деятельности как к ценности.

В системе образования любого государства особая роль принадлежит университетам: они во многом определяют уровень и качество образования на всех нижестоящих ступенях. В современной России, как отмечают исследователи, университеты играют все более заметную роль и в разработке гуманитарных и производственных технологий, и выполнении научно обоснованных технических и социокультурных проектов. Потенциал российской высшей школы позволил ей выстоять в трудное время реформ 90-х гг. прошлого века и перейти от кризисного периода «выживания» к этапу конструктивной модернизации» [1, с. 3]. Модернизация современного российского образования, направленная на обеспечение его готовности к решению задач перехода страны к демократическому и правовому государству, к рыночной экономике, интеграции в мировое образовательное пространство и, одновременно с этим, сохранения и развития культуры общества и человека, выдвигает на первый план проблемы и вопросы, связанные с подготовкой учителя: «В настоящее время комплексная и глубокая модернизация системы образования – это императив образовательной политики России, ее главное стратегическое направление» [3, с. 24].

Сегодня в обсуждение проблемы модернизации образования, разработки и реализации компетентностного подхода включились представители самых разных наук и сфер образования (А. Андреев, В. Байденко, Е.Н. Белова, В.П. Давыдов, Ю.С. Давыдов, В. Жураковский, В.П. Колесов, А.И. Пульбере, Е. Савелова, З. Сазонова, Ю.А. Шихов, Л.В. Шкерина, Н.Ф. Яковлева и др.). Этот процесс затрагивает всю систему высшего и дополнительного профессионального образования, т.к. в основу новых образовательных стандартов заложен компетентностный подход, учитывающий усложняющиеся цели профессионального образования в современных условиях. Узкопрофессиональный подход сегодня не отвечает миссии образования: наряду с профессиональной подготовкой студентов оно должно создавать условия для становления у обучающихся гражданских качеств, культурных и демократических ценностей, нравственных принципов, толерантности, умений и навыков конструктивного межкультурного, межнационального, межконфессионального диалога и сотрудничества, т.к. работодатели сегодня «ценят новые способности, касающиеся устного и письменного сообщения, общения и умения работать в команде, творческого подхода, способности предвидеть и помещать события в более широкий контекст, находчивости, умения постоянно учиться и адаптироваться к переменам, деловитости, ответственности и организованности» [25, с. 21–22].

Особую значимость проблема компетентностного подхода принимает в сфере высшего и дополнительного профессионального педагогического образования. Председатель совета по педагогическому образованию академик РАО В.Л. Матросов на совещании ректоров педагогических вузов, справедливо подчеркивал, что если образование создает основу для эффективной экономики, то фундаментом самой системы образования является подготовка педагогических кадров. Это одна из немногих основополагающих отраслей,

которая позволяет обеспечить выполнение Российской Федерацией ее государственных функций – в данном случае реализацию конституционного права граждан на образование. Выделяя значимость педобразования в целом и получаемого в педвузах в частности, В.Л. Матросов указал значимость последних: как только в результате реорганизации образования исчезает педагогический вуз, «внимание к подготовке специалистов для системы образования региона неизбежно ослабевает» [30].

Современная школа, функционирующая в условиях криминогенного общества, утраты значительной частью семей воспитательных функций, антигуманистических идеалов, настойчиво пропагандируемых многими СМИ, сокращения продолжительности жизни человека и ее качества, оказывается одним из немногих стабильно функционирующих институтов, способных оказать ребенку психолого-педагогическую помощь, поддержку, предоставить возможность социальной реабилитации и инкультурации. Школа сегодня, как справедливо отмечает В.И. Загвязинский, становится многофункциональным, многопрофильным учреждением, а образование превратилось из отрасли в широкую социальную сферу.

Для того чтобы разрешить назревшие проблемы, преодолеть трудности, закрепить успехи, необходимо дальнейшее реформирование образования. «Важно, чтобы оно не имело разрушительных последствий, а было бы созидательным и продуктивным» [16, с. 11]. Данное направление актуализируется и в связи с необходимостью укрепления в российском образовании новой парадигмы, характеризующейся созданием лично и культууроориентированной образовательной системы, обеспечивающей подготовку учителя нового поколения. Сегодня он видится как личность культурная, духовная, нравственная, гуманная, способная к работе с детьми с позиций диалога культур, открытости, толерантности, со-

трудничества, сотворчества, совместного исследования. Мы солидарны с З.Я. Багишаевым в том, что педагог, как и учащийся, реализует себя в учебно-воспитательной деятельности, его цель и задача – создание условий для подлинной самореализации детей, и в этом процессе он утверждается как профессионал, как личность [4]. Е.А. Ямбург отмечает, что педагогика должна быть прикладной философией, и прикладной культурологией, и прикладной социологией. Это несколько не умаляет ее содержания. Во второй половине XX в. сформулирован закон технико-гуманитарного равновесия, согласно которому в мире выживают те цивилизации и нации, где наряду с техническим прогрессом вырабатываются механизмы сублимации и снятия агрессии. В этой связи думается, что в подготовке современных педагогов не хватает этой философской и культурологической составляющей. Такой педагог, приходя в школу, теряется даже от вопросов учащихся, которые в ряде случаев оказываются теоретически более подготовленными [32, с. 4].

Модернизацию педагогического образования и такой его значимой составляющей, как дополнительное профессиональное образование, мы в первую очередь связываем с изменением его приоритетов и базовых ориентиров. Сегодня общепризнанным является утверждение необходимости ухода от информационной, знаниевой парадигмы. Более сложным, многоплановым, а следовательно, и дискуссионным является поиск тех путей, которые позволят осуществить этот столь необходимый в современных условиях переход. Не случайно В.А. Болотов и Н.Ф. Ефремова обращают внимание на то, что, обеспечивая учащихся значительным багажом знаний, обучение не способствует формированию у них умений выходить за пределы учебных ситуаций и эффективно использовать имеющиеся представления [5]. Инерционность мышления, несформированная ответственная позиция, так называемый «синдром птенца»,

вера в безграничные возможности знаний и неготовность к их интегрированному применению, нежелание понимать и принимать молодежную культуру – вот далеко не полный перечень причин, которые не позволяют учителю сегодня эффективно работать. Задача системы дополнительного образования – помочь учителю избавиться от стереотипов, поверить в себя и своих учеников, быть готовым к переменам и меняться самому.

Продуктивным управленческим ходом в данной ситуации представляется определение цели деятельности, ориентированной на результат, т. е. «управление от результата». Именно такой вектор позволит наглядно и объективно продемонстрировать необходимость изменений в себе, в организации своей деятельности и образовательного процесса. Справедливым в анализируемом аспекте представляется мнение Б.С. Гершунского, который отмечал, что необходимым условием успешности каких бы то ни было изменений и реформ в сфере образования является доказательное и прогностически состоятельное обоснование ценностно-целевых приоритетов образовательной деятельности, т.к. без этого невозможно выстроить долговременную политику развития образования в стране, разработать надежные критерии эффективности и качества, предложить работоспособные стратегические идеи, концепции, доктрины и программы. При этом важно иметь в виду, что на самом высшем уровне целеполагания неизбежен выход за пределы собственно педагогических критериев в широкую социальную сферу, которая только и может служить наиболее надежной основой оценки эффективности образовательной деятельности [13]. Фактически речь идет о компетентностном подходе, т.к. он как раз и представляет собой ориентацию на цели – компетенции и компетентности, которые, по определению Э. Зеера и Э. Сыманюк, в отличие от обобщенных, универсальных знаний, имеют действенный, практико-ори-

ентированный характер, включая в себя, помимо системы теоретических и прикладных знаний, когнитивную и операционально-технологическую составляющие [18, с. 25].

Следует отметить, что компетентностный подход не является для отечественной школы абсолютно новым феноменом. Многие его базовые позиции декларировались и осуществлялись в рамках деятельностного, личностно ориентированного, личностно-деятельностного, субъектного и ряда других подходов. Компетентностный подход систематизирует и в определенной степени заостряет эти позиции. Основная идея этого состоит в том, что он направлен на освоение обучающимися не просто комплекса знаний и умений, а на овладение ими способами осуществления деятельности, на формирование умения решать задачи, возникающие перед ним не только в образовательном процессе, но и в социуме.

Ориентация на самостоятельную деятельность, субъектность, продуктивность направляет на изменение и содержания, и форм, и методов работы. Групповая работа, проектная деятельность от своего рода «благих пожеланий» переходят в разряд обязательных форм деятельности. Работа в группе, в команде наряду с выстраиванием индивидуальных образовательных траекторий способствует формированию востребованных качеств личности: активности, инициативы, творчества, умения решать проблемы, осуществлять сознательный выбор и нести за него ответственность.

Естественно, все это предопределяет новые требования к квалификации и компетентности учителя. В его компетентности «в снятом» обобщенном виде должны присутствовать все те компетентности, которыми должны обладать ученики, и те компетентности, которые могут обеспечить становление компетентности учеников.

В 2002 г. на Отделении философии образования и теоретической педагогики РАО состоялось обсуждение докла-

да А.В. Хуторского на тему «Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов». В процессе обсуждения доклада Е.А. Ямбург выразил отношение к компетентностному подходу, принятое большинством участников: «Надо признать, что компетентностный подход – это один из подходов, прагматический, довольно жесткий, который тоже нужен, потому что социальная адаптивность человека в современных условиях очень важна. В сложном дифференцированном обществе не может быть одного подхода, одной идеологии, единой стратегии образования для всех» [34].

Из всего обилия трактовок компетентности и профессиональной компетентности приведем определения, данные Ю.В. Варданян, которая понимает компетентность как готовность и способность личности использовать теоретические знания и практический опыт для разрешения определенных задач [8], и Т.Г. Браже, которая подчеркивает, что профессиональная компетентность специалиста определяется не только профессиональными научными знаниями, но и ценностными ориентациями специалиста, мотивами его деятельности, пониманием им себя в мире и мира вокруг себя, стилем взаимоотношений с людьми, с которыми он работает, его общей культурой, способностью к развитию своего творческого потенциала [6].

Значимым, с нашей точки зрения, является то, что развитие профессиональной компетентности в большинстве работ отечественных и зарубежных исследователей связывается с ее творческим ростом. Так, например, И. Арановская указывает, что концепция профессиональной компетентности предполагает введение человека в общий культурный мир ценностей, и именно в этом пространстве человек реализует себя как специалист, профессионал: из узкой сферы деловой эффективности он выходит

в широкое пространство культуры и отмечает тесную связь общекультурного и профессионального становления личности в системе высшего образования при доминирующей роли творчества [3].

И.А. Зимняя вводит понятие целостной социально-профессиональной компетентности человека и отмечает, что проведенное исследование этой проблемы позволяет полагать, что в результате образования у человека должно быть сформировано некоторое целостное социально-профессиональное качество, позволяющее ему успешно выполнять производственные задачи, взаимодействовать с другими людьми. В таком понимании социально-профессиональная компетентность человека есть его личностное, интегративное, формируемое качество, проявляющееся в адекватности решения стандартных и, особенно, нестандартных, требующих творчества задач, соответствующих всему разнообразию социальных и профессиональных ситуаций [19].

Исходя из вышесказанного, мы предлагаем рассматривать профессиональную компетентность как интегративное личностно-профессиональное качество, позволяющее специалисту осуществлять профессиональную деятельность на достаточном или высоком, ориентированном на творчество уровне.

Далее в соответствии с заявленной темой исследования был проведен анализ различных подходов к определению понятия педагогической компетентности или профессиональной компетентности учителя (что в данном исследовании целесообразно рассматривать как синонимы). Представим основные подходы. Профессиональная педагогическая компетентность понимается:

– как сложное образование, включающее комплекс знаний, умений, свойств и качеств личности, которые обеспечивают вариативность, оптимальность и эффективность построения учебно-воспитательного процесса [1];

– как способность особым образом взаимодействовать с людьми, как «совокупность определенных качеств личности с высоким уровнем профессиональной подготовленности к педагогической деятельности и эффективному взаимодействию с учащимися в образовательном процессе» [28];

– как совокупность знаний и умений, определяющих результативность труда; объем навыков выполнения задачи; комбинация личностных качеств и свойств; комплекс знаний и профессионально значимых личностных качеств; вектор профессионализации; единство теоретической и практической готовности к труду; способность осуществлять сложные культуросообразные виды действий и др.» [9].

Учитывая современные подходы к проблеме образования, требования к его качеству и требования компетентного подхода, профессиональную педагогическую компетентность мы предлагаем рассматривать *как интегративное личностно-профессиональное качество учителя, обеспечивающее его ценностное отношение к учащимся и эффективное взаимодействие с ними, направленное на создание условий для их воспитания, обучения, развития и личностного роста.*

Как показывает анализ научной литературы, нет единства мнений исследователей и по вопросу структуры профессионально-педагогической компетентности. Наша позиция состоит в том, что в структуре профессиональной педагогической компетентности могут быть выделены два основных взаимосвязанных блока: предметная компетентность и социокультурная компетентность.

Предметная компетентность представлена знаниями, умениями и навыками, творческой деятельностью учителя в предметной области, в области той науки, основы которой он должен помочь учащимся освоить. Социокультурная компетентность, по нашему убеждению, представлена тем, что делает специалиста в одной или нескольких смежных

предметных областях знаний учителем, в основе профессиональной деятельности которого лежат гуманистические ценностные ориентации, отношение к ученику как к ценности, стремление и способность понять его и помочь ему в личностном становлении. При этом еще раз подчеркнем связь предметной и социокультурной компетентности.

Социокультурную компетентность учителя мы рассматриваем в структуре его профессионально-педагогической компетентности и определяем как интегративное личностно-профессиональное качества, обеспечивающее его эффективное взаимодействие с учащимися, направленное на создание условий для их успешного вхождения в динамичный поликультурный социум, самоопределения и самореализации в нем.

Все вышеизложенное мы считаем достаточным основанием утверждать, что целесообразно рассматривать процесс развития педагогической компетентности как стратегию подготовки и профессиональной переподготовки учителя.

Стратегия выступает как полинаучный термин, зародившийся в области военного искусства. Именно такое определение встречается в большинстве словарей и справочных изданий.

Во второй половине XX в. термин «стратегия» начал весьма активно использоваться в таких сферах, как экономика и управление производством. Одним из наиболее распространенных и общепризнанных определений стратегии в этих областях является следующее: стратегия – это перспективный план действий, направленных на достижение качественно новых целей, связанных с коренным изменением существующего состояния, управляемого объекта, сложившихся отношений, норм и содержания поведения [1, с. 7].

На особую значимость качественной стратегии для внедрения инноваций любого рода обращает внимание М. Коленсо, подчеркивая, что долговременное выживание

организации базируется на качестве ее стратегии. «Стратегия заключается в видении того, где организация хотела бы быть в определенное время в будущем. Она также нуждается в неких планах для достижения этих целей, включающих описание рынков, на которых она собирается участвовать в конкуренции со своими товарами и услугами, а также в приемах и методах, которые помогут отличить организацию от конкурентов» [2, с. 8]. О.С. Виханский и А.И. Наумов указывают на значимое различие, принятое и нами в данном исследовании, между целями и стратегией организации: если цели организации определяют то, к чему стремится организация, что она хочет получить в результате своей деятельности, то стратегия дает ответ на вопрос, каким способом, с помощью каких действий организация сумеет достичь своих целей в условиях изменяющегося и конкурентного окружения [10].

В нашем исследовании в качестве цели (как идеального представления результата) подготовки учителя выступает его профессиональная компетентность, а в качестве стратегии профессиональной подготовки учителя – организация и научно-методическое обеспечение развития профессиональной компетентности в системе дополнительного профессионального образования.

В сфере образования и воспитания проблема стратегии рассматривается А.П. Валицкой, В.И. Загвязинским, И.А. Зимней, В.В. Игнатовой, Н.В. Казариновой, В.Н. Куницыной, Д.Г. Левитесом, Н.С. Лейтесом, В.С. Нургалеевым, П.Г. Постников и другими учеными, выделяющими для анализа различные виды стратегий (обогащения, ускорения, приобщения; взаимодействия, влияния, манипулирования, разрушения, опережения, а также охранительно-эволюционную, рыночную, культурологическую и культуротворческую, традиционалистско-консервативную, неогуманистическую и др.). Общий подход к стратегии представлен

И.А. Зимней: «Сама стратегия – это комплекс, многомерное представление процесса актуального состояния, сохранения, развития или изменения, общий проект и проектирование его осуществления на определенный отрезок времени... Это долгосрочное планирование реализации цели деятельности на основе прогнозирования характера развития и изменения объекта планирования... Стратегия предполагает определение субъектов деятельности, их подготовку и распределение по соответствующим задачам, а также разработку способов, методов организационных форм, обеспечивающих реализацию целей» [20, с. 71–72]. На особую методологическую значимость стратегии и политики образовательных реформ указывает В.И. Загвязинский. Причем ученый подчеркивает, что в изданиях советского периода «базовым системообразующим понятием признавалась политика, а стратегия и тактика трактовались как подходы и способы реализации политики. Видимо, в современную эпоху постиндустриальной культуры... связь и соотношение между указанными выше понятиями изменяются. Общая стратегия, ее ведущие положения должны быть положены в основу политики, которая является одной из форм управления общественными отношениями и связями и означает искусство управления государством. Основные стратегические ориентиры образования теперь формируются мировым сообществом... Образовательная политика должна строиться на основе стратегических ориентиров, исходящих из гуманистической философии и проверенного арсенала идей социально-личностного подхода» [16, с. 13–14]. Основу современной стратегии образования и развития личности в образовательном процессе должна составлять «гуманистическая концепция, которая связана с безоговорочным провозглашением человека как высшей ценности» [17]. Мы разделяем мнение ученых, что педагогическая стратегия является высшим уровнем перспективной теоретической разработки главных

направлений образовательной деятельности, что стратегия обеспечивает успех тактики, т. е. прямых и опосредованных отношений с учащимися в процессе их воспитания и обучения, и считаем, что в педагогической стратегии должны найти отражение: уровень социально-экономического развития; культурный потенциал общества; традиции и инновации в системе образования; ценности, цели и способы взаимодействия участников образовательного процесса; образовательные парадигмы и подходы к организации образовательного процесса; перспективы развития профессиональной Я-концепции, позиции, установки.

Для нашего исследования интересной представляется точка зрения А.П. Валицкой, которая считает наиболее перспективной культуротворческую стратегию, т.к. она обеспечивает необходимую гуманистическую базу для последующей профессиональной специализации, гарантирует наличие духовно-нравственного коэффициента в любой сфере общественной практики [7].

Резюмируя вышесказанное, стратегию, на наш взгляд, можно определить как ядро организации, находящееся одновременно в прямой и обратной связи со всеми ее структурными компонентами. В этом мы видим сущность стратегии, позволяющую ей обеспечивать эффективную работу любого предприятия, учреждения (в том числе и образовательного), обеспечивая его конкурентоспособность. Правильный выбор стратегии развития позволяет наиболее полно реализовать имеющийся потенциал предприятия в любой сфере общественно-экономической жизни, приумножать его. Основное назначение стратегии любого предприятия – обеспечение его устойчивого роста, повышение конкурентоспособности и всестороннее развитие предприятия. Не являются исключением в этом плане и образовательные учреждения.

Решение глобальных задач развития России непосредственно связано и зависит от качества подготовки учителя

ля, от его способности, возможности, желания и умения работать адекватно требованиям развития новых приоритетов государственной политики и экономики, в которых «основным ресурсом становится мобильный и высококвалифицированный человеческий капитал». В «Концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» говорится, что необходимым условием для формирования инновационной экономики является модернизация системы образования, являющейся основой динамичного экономического роста и социального развития общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны. Конкуренция различных систем образования стала ключевым элементом глобальной конкуренции, требующей постоянного обновления технологий, ускоренного освоения инноваций, быстрой адаптации к запросам и требованиям динамично меняющегося мира. Одновременно возможность получения качественного образования продолжает оставаться одной из наиболее важных жизненных ценностей граждан, решающим фактором социальной справедливости и политической стабильности [26].

Требования усиления социально-гуманитарной, ценностной ориентированности общего среднего образования, обеспечения расширения и конкретизации его социального и культурного контекста неразрывно связаны и настоятельно требуют новых подходов к подготовке учителя, его готовности к социокультурному взаимодействию с учащимися.

Все вышеизложенное позволяет констатировать, что процесс становления социокультурной компетентности учителя может и должен выступать как стратегия развития профессионального педагогического образования. Сформулированная таким образом стратегия носит прогностический характер, ориентирует учителя на формирование у него социокультурной компетентности.

Определение процесса становления социокультурной компетентности в качестве стратегии подготовки учителя отвечает современным основам образовательного процесса: антропологическим, культурологическим, социальным, управленческим, психолого-педагогическим.

Антропологические основы представлены в данной стратегии категорией субъекта, в качестве которого выступает личность педагога как автора и соавтора собственного становления. Более того, стратегия подготовки учителя к социокультурному взаимодействию с учащимися ориентирует обучающихся на принятие в качестве субъекта образовательного процесса его учеников, их социокультурное становление.

Культурологические основы разрабатываемой стратегии представлены как в содержании образовательного процесса (через усиление его культурной составляющей, обогащение государственного образовательного стандарта высшего профессионального образования культуроориентированными курсами, в том числе по выбору), так и в методах, формах, технологиях взаимодействия на уровнях преподаватель ↔ студент и студент (будущий учитель) ↔ ученик, ориентированных не только на усвоение «ставшей» культуры, но и на творение своей личной уникальной культуры.

Социальные основы стратегии определяются построением образовательного процесса, ориентированного на деятельное, самостоятельное вхождение молодого человека в профессиональный социум, овладение адекватной современному развитию науки и общества системой профессиональной педагогической деятельности, а также учетом соответствующей социальной среды.

Управленческие основы стратегии мы рассматриваем, прежде всего, под углом зрения целеполагания от результата процесса профессиональной подготовки в системе высшего и дополнительного образования. Целеполагание,

ориентированное на результат, находит отражение именно в определении социокультурной компетентности как стратегии подготовки учителя к социокультурному взаимодействию с учащимися.

Психолого-педагогические основы стратегии, прежде всего, связаны с тем, что компетентность представляет собой интегративное личностно-профессиональное качество, в котором не менее, а может быть, и более важную роль, чем знания, умения и навыки, играют ценностные ориентации, мотивы, качества и способности личности, ее направленность, сформированная или формирующаяся педагогическая позиция и т.д.

Социокультурная компетентность в профессионально-педагогической подготовке, переподготовке и повышении квалификации учителя выступает как ключевая компетентность, отвечая всем предъявляемым требованиям к компетентностям такого уровня: носит надпредметный характер (формируется и функционирует в рамках не одной, а нескольких смежных научных областей и носит междисциплинарный характер, позволяющий решать метазадачи), является многофункциональной, т. е. овладение ею позволяет решать различные проблемы в повседневной, профессиональной и социальной жизни, причем не только своей, но и своих воспитанников. Социокультурная компетентность многомерна, так как в ней представлены и знания (когнитивный компонент), и отношения (эмотивный компонент), и деятельность (праксиологический компонент), и те способы деятельности, которыми овладел учитель, его интуиция и готовность к импровизации. Как справедливо отмечает В.Г. Кинелев, ориентация на узких профессионалов отражает уровень понимания социальной защищенности личности в предыдущее десятилетие. Ныне ситуация меняется. Реально защищенным в социальном отношении может быть лишь широкообразованный человек, способ-

ный гибко перестраивать направление и содержание своей деятельности в связи со сменой технологий или требований рынка [22]. Данную мысль продолжают Я.И. Кузьминов и Л.Н. Якобсон, указывающие, что неотъемлемое условие модернизации общества состоит в усилении вклада образования в формирование и распространение ценностных ориентиров и социальных навыков, способных обеспечить поступательное развитие России. Речь идет о переориентации с передачи знаний как таковых на воспитание активной, целеустремленной и ответственной личности, способной успешно выполнять разнообразные жизненные роли в современном мире. Модернизация государства требует, чтобы система образования формировала сознательного гражданина, эффективно участвующего в демократическом процессе, не принимающего силовые методы решения политических и социальных конфликтов внутри страны и готового защищать ее от агрессии [27].

Структуру социокультурной компетентности образуют частные, или, пользуясь термином, введенным И.А. Зимней, парциальные, виды социокультурной компетентности, соответствующие системе компонентов педагогической деятельности: диагностическая, аксиологическая, прогностическая, коммуникативная, интерактивная, фасилитационная, аналитическая, рефлексивная, акмеологическая и исследовательская (или методологическая). Взятые в совокупности, они позволяют сделать вывод об уровне сформированности социокультурной компетентности личности учителя, так как в них в «снятом» виде присутствуют знания, умения и навыки в области педагогики, психологии, социальных и культурологических наук, ценностные ориентации, личностные и профессиональные качества, опыт собственной педагогической деятельности и отношение к ней.

Исходя из вышесказанного, под стратегией подготовки специалистов нового поколения в области образования мы

понимаем процесс становления социокультурной компетентности личности учителя, его готовности к взаимодействию с учащимися, что проявляется в способности и умениях психолого-педагогической диагностики личности ученика, его особенностей и потребностей, аутодиагностики, мониторинга образовательной среды; в стимулировании, мотивации, проектировании и организации творческой деятельности обучаемых, развитии их гуманистических ценностных ориентаций, самости и социумности, рефлексии и толерантности, т. е. всего того, что определяет качество образования будущего учителя.

Необходимость целенаправленной работы по развитию социокультурной компетентности учителя обусловлена рядом причин, к которым в первую очередь могут быть отнесены следующие:

– возрастающие требования к качеству подготовки выпускников вуза, в том числе педагогического, и широкомаштабный переход от традиционной образовательной парадигмы к гуманистической, ориентированной как на личность каждого из участников образовательного процесса, так и на Человека как субъекта деятельности, важную роль в которой играет строительство образа своего Я;

– необходимость подготовки в вузе не просто грамотного человека, интеллектуальной личности, а человека культуры и специалиста, компетентного в своей области и в смежных областях, готового учиться и переучиваться в условиях динамично развивающегося общества, общаться и взаимодействовать с другими людьми, не только нести ответственность за порученное дело, но и самостоятельно выбирать то дело, которое может стать делом его жизни.

Таким образом, принятие процесса становления социокультурной компетентности как стратегии подготовки, повышения квалификации и профессиональной переподготовки педагогов призвано обеспечить сохранение и по-

ступательное развитие как общей, так и профессиональной культуры общества в целом и молодежи как наиболее мобильной и активной его части в частности.

В качестве основных принципов построения модели развития профессиональной компетентности мы выделяем следующие:

- принцип системности;
- принцип целостности;
- принцип бинарности;
- принцип прогностичности.

Соблюдение принципа системности обеспечивает целостное восприятие объекта моделирования с учетом его иерархии и взаимодействия структурных компонентов. Принцип системности в моделировании выступает как единство морфологического, структурного и функционального аспектов. Морфологический аспект связан с определением структуры объекта (профессиональной компетентности педагога), компонентов, его составляющих. Структурный аспект ориентирует на установление взаимных связей между структурными компонентами объекта. Функциональный аспект позволяет выявить те функции, которые выполняет объект как целостная система и каждый из его компонентов. Как справедливо отмечают исследователи, если преобразование элементов осуществляется локально, без системного подхода, то эти попытки терпят неудачу [14].

Принцип целостности непосредственно связан с принципом системности. Его выделение в качестве самостоятельного основополагающего принципа моделирования процесса и результата развития педагогической компетентности учителей мы, прежде всего, связываем с содержательным аспектом данной подготовки. Во-первых, профессиональную компетентность мы рассматриваем как единство следующих компонентов: диагностического, аксиологического, прогностического, коммуникативного, интерактивно-

го, фасилитационного, аналитического, рефлексивного, акмеологического, исследовательского. Взятые в целостности они обеспечивают новое личностно-профессиональное качество – профессиональную компетентность учителя. Профессиональная компетентность учителя проявляется в способности и умениях психолого-педагогической диагностики личности ученика, его особенностей и потребностей, аутодиагностики, мониторинга образовательной среды; стимулировании, мотивации, проектировании и организации творческой деятельности обучаемых, развитии их гуманистических ценностных ориентаций, самости и социумности, рефлексии и толерантности, т. е. всего того, что определяет качество образования будущего учителя. Выделенные компетенции должны быть характеристикой практически любого специалиста в области человековедения. Но педагогическую профессию отличает то, что о компетентности учителя будут во многом судить не по тому, что он сам знает и умеет, а по тому, как аналогичные компетенции сформированы у его учеников: насколько они сами могут разобраться в себе – определить свои сильные и слабые стороны, систему ценностных ориентаций; владеют прогностическими умениями и навыками; способны конструктивно общаться, взаимодействовать, работать в команде; могут ли в случае необходимости прийти на помощь другому, поддержать его; умеют ли анализировать деятельность свою и других и осуществлять рефлексию своих поступков; стремятся ли к самообразованию, готовы ли к исследовательской деятельности. И это еще один аспект реализации принципа целостности при разработке модели развития профессиональной компетентности учителя – обращенность на себя, на своих учеников, на свою педагогическую деятельность.

В соответствии с проблемой исследования особый интерес и методологическую значимость представляет для нас принцип бинарности, который является производным

от философского принципа дополнительности и отражает сущность образовательного процесса, в котором бинарно, то есть «неслиянно и нераздельно» сочетаются преподавание и самообучение, воспитание и самовоспитание, внешняя регуляция и саморегуляция деятельности и поведения. Таким образом, данный принцип выводит нас на понимание того, что в модели развития профессиональной компетентности педагога должны сочетаться внешняя оценка и самооценка, внешний контроль и самоконтроль, внешняя диагностика и рефлексия.

Принцип бинарности выступает ведущим и при выборе видов, технологий, форм и способов развития профессиональной компетентности педагогов, а также измерительных процедур и инструментов ее мониторинга. Мы разделяем точку зрения тех ученых, которые считают, что использование исключительно методов экзистенциально-феноменологического анализа не может дать объективной оценки качества образовательного процесса, поскольку здесь слишком велико значение личностного фактора каждого отдельно взятого обучающегося и анализирующего и, кроме того, «экзистенциальные» показатели принципиально не поддаются точному количественному выражению и носят вероятностный характер. Попытки использовать «экзистенциально-феноменологический» анализ как ведущий и единственный принцип оценки результативности образовательного процесса не ориентированы на его качество, на становление компетентности его субъектов. «Экзистенциально-феноменологический», антропоцентрический подход при разработке модели профессиональной компетентности должен быть дополнен технологическим, квалиметрическим подходом, предусматривающим научно обоснованный выбор объектов наблюдения, т. е. тех характеристик образовательного процесса, которые несут формализованную информацию о качестве этого процес-

са и его составляющих, а также поддаются адекватному количественному измерению. Вместе с тем заметим, что решение задачи разработки модели профессиональной компетентности учителя с использованием исключительно количественных, математических методов представляется не просто затруднительным, но и невозможным, так как не может дать объективных результатов и не позволяет учесть индивидуальные особенности личности. Как отмечает Е.А. Климов, рассматривая вопросы общенаучной культуры диссертантов по педагогическим и психологическим наукам: «Статистическое оценивание, вычерчивание разного рода компьютерных диаграмм – не обязательная принадлежность работ по педагогике и психологии. Они иной раз могут играть роль разве что неких “бантиков”, создающих видимость научности. Возможен высокий уровень и качественно-содержательного анализа данных. Возможен полезный анализ и уникальных, неповторимых казусов. Развивающаяся личность не стандартна, ее не потрогаешь, и разного рода метрологические упражнения с ней могут создавать лишь иллюзию истинности и достоверности знания... естественно-научные, технические эталоны исследований... не могут считаться безусловным идеалом. У А.С. Макаренко вы не найдете статистики, а его вклад в педагогику неоспорим» [23, с. 20].

Именно соблюдение принципа бинарности при разработке модели развития профессиональной компетентности педагога позволит реализовать комплекс научно обоснованных качественных и количественных оценок качества процесса и результата профессионально-педагогической подготовки учителя.

Принцип прогностичности для разработки модели профессиональной компетентности также имеет основополагающее значение, так как ориентирует не на простую констатацию того или иного факта, состояния системы, а на раз-

вите системы в определенном направлении. Только в этом случае моделирование будет выступать надежной основой и выработки стратегии и управления процессом, направленным на реализацию данной стратегии.

С целью разработки модели профессиональной компетентности педагога была проведена следующая исследовательская работа:

- определена цель моделирования – разработка модели профессиональной компетентности педагогов с целью определения путей повышения ее качества;

- определена структура концептуальной модели профессиональной компетентности педагогов, включающая следующие компоненты (компетенции): аксиологический, прогностический, диагностический, коммуникативный, интерактивный, фасилитационный, исследовательский, акмеологический, аналитический и рефлексивный;

- выделены аспекты каждого компонента / компетенции и профессиональной компетентности педагогов в целом: когнитивный, аффективный и праксиологический;

- обоснованы уровни развития профессиональной компетентности педагогов. Всего выделено 4 уровня развития профессиональной компетентности педагогов (IV – очень высокий, или экспертный, III – высокий, или инициативный уровень, II – средний, или исполнительский, I – низкий, или пороговый);

- описаны поуровневые критерии развития профессиональной компетентности педагогов;

- охарактеризованы индикаторы, на основании которых можно судить о продвижении личности педагога, о развитии у него социокультурной компетентности. Под индикаторами мы, вслед за А.Н. Майоровым [29], понимаем доступную наблюдению и измерению характеристику изучаемого объекта. Значимой характеристикой индикаторов является то, что в экспериментальной ситуации (ситуации моделирова-

ния) они замещают, обнаруживают и представляют другие характеристики измеряемого объекта, обычно недоступные наблюдению.

Учитывая все вышеизложенное, а также существующие в науке подходы к мониторингу успешности профессионально-педагогической деятельности (Н.В. Кузьминой, А.К. Марковой, Л.М. Митиной, В.А. Слостенина, Н.А. Эворт и других исследователей) и ориентируясь на цели и задачи данного исследования, мы разработали динамическую модель развития социокультурного аспекта профессиональной педагогов.

Структура модели развития социокультурного аспекта профессиональной компетентности педагогов представлена 10-уровневыми картами (в соответствии с количеством выделенных частных видов компетентности, образующих в совокупности социокультурную компетентность). Каждая из карт построена таким образом, что может использоваться как самостоятельно для более подробного изучения уровня сформированности у педагога (педагогов) как одного из видов компетентности, так и во взаимосвязи с другими картами или системно. Все карты построены на основе единого критерия, в качестве которого принят системно-целостный признак. В соответствии с полнотой и постоянством проявления данного признака выделены уровни сформированности социокультурной компетентности педагогов и каждой частной компетентности и каждого из ее показателей (когнитивного, аффективного и физиологического).

Вместе с тем подчеркнем, что данная модель носит вариативный характер и некоторые ее позиции могут быть изменены, дополнены, усилены или исключены в зависимости от особенностей деятельности педагогов или образовательного учреждения. Принципиальным моментом динамической модели является соблюдение системно-целостного

критериального подхода и определенных уровней сформированности социокультурной аспекта профессиональной компетентности.

Остановимся на этих моментах подробнее и проиллюстрируем их примерами. Принятие в качестве критерия системно-целостного признака заключается в признании того, что от степени его выраженности зависит и уровень сформированности социокультурной компетентности. Как уже отмечалось, всего нами выделено 4 уровня сформированности социокультурной компетентности (IV – очень высокий, или экспертный, III – высокий, или инициативный, II – средний, или исполнительский, I – низкий, или пороговый). На каждом из уровней показатели сформированности социокультурного аспекта профессиональной компетентности соответствуют системности и постоянству проявления системно-целостного признака. На очень высоком уровне сформированности компетентности каждый из показателей (когнитивный, аффективный и праксиологический) проявляется системно и целостно, т. е. педагог владеет системой знаний в соответствующей области; осознает значимость данной области знаний и деятельности в этой области применительно как к себе, так и к своим ученикам и коллегам; имеет позитивный опыт деятельности в той или иной области в образовательном процессе и позитивный опыт организации аналогичной деятельности учащихся и коллег.

Таким образом, системность выступает как единство когнитивного, аффективного и праксиологического показателей, только в совокупности образующих новое личностно-профессиональное качество – компетентность.

Целостность выступает как педагогическая деятельность, обращенная на себя и на всех субъектов образовательного процесса.

Таблица 4

Модель развития профессиональной компетентности педагогов (социокультурный аспект)

Уровни	IV – эксперт- ный	III – инициа- тивный	II – исполнитель- ский	I – поро- говый
	Индикаторы			
Аспекты	2	3	4	5
Диагностическая компетентность педагогов				
Когни- тивный	Владеет системой знаний в области психолого-педагогической диагностики, постоянно занимается самообразованием и активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области психолого-педагогической диагностики, постоянно занимается самообразованием	Знает основы психолого-педагогической диагностики	Имеет отдельные знания в области психолого-педагогической диагностики
Аффек- тивный	Осознает значимость диагностики в образовательном процессе для обоснованной реализации индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся и педагогам, оказания им необходимой психолого-педагогической поддержки в достижении запланированного результата, ориентирован на содействие в разработке индивидуальной образовательной траектории развития личности и педагогов, и учащихся.	Осознает значимость диагностики в образовательном процессе для обоснованной реализации индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся, оказания им необходимой психолого-педагогической поддержки в достижении запланированного результата, понимает значимость построения индивидуальной образовательной траектории развития личности ученика	Как правило, осознает значимость диагностики в образовательном процессе для обоснованной реализации индивидуального и дифференцированного подходов к учащимся, оказания им необходимой психолого-педагогической поддержки в достижении запланированного результата, развития	Не осознает необходимости диагностики в образовательном процессе

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Практико-логический	Владеет системой диагностических методов и методик, имеет опыт их успешного применения в собственной педагогической деятельности, обмена педагогическим опытом с коллегами и обучения учащихся элементам диагностики	Владеет системой диагностических методов и методик, имеет опыт их успешного применения в собственной педагогической деятельности и опыт обучения учащихся элементам диагностики	Владеет основными диагностическими методами и методиками, имеет опыт их успешного применения в собственной педагогической деятельности	Владеет отдельными диагностическими методами и методиками на исполнительском уровне. Опыт их самостоятельного применения в педагогической деятельности ограничен
Аксиологическая компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний в области педагогической аксиологии. Сознательно, целенаправленно, постоянно занимается самообразованием и активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области педагогической аксиологии. Сознательно и целенаправленно занимается самообразованием	Знает основы психолого-педагогической аксиологии	Имеет разрозненные знания в области педагогической аксиологии
Аффективный	Осознает значимость педагогической аксиологии, ценность каждого ученика как личности и человека и ценность педагогической деятельности. Гуманистические ценности являются его ценностной ориентацией в педагогической деятельности, которые он активно пропагандирует	Осознает значимость педагогической аксиологии, ценность каждого ученика как личности и человека и ценность педагогической деятельности. В собственной педагогической деятельности, как правило, ориентируется на гуманистические ценности	Как правило, осознает ценность ученика как личности и человека. Собственную педагогическую деятельность не всегда строит с ориентацией на гуманистические ценности	Не осознает в полной мере ценности каждого ученика как личности и человека и ценности педагогической деятельности. В собственной педагогической деятельности не ориентируется на гуманистические ценности

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Пракси- ологиче- ский	Владеет системой методов организации образовательного процесса на основе гуманистических ценностей. Имеет позитивный опыт ценностного взаимодействия с учащимися в образовательном процессе. Активно пропагандирует необходимость строить образовательный процесс на основе гуманистических ценностей и делится своими находками с коллегами	Владеет системой методов организации образовательного процесса на основе гуманистических ценностей. Имеет позитивный опыт ценностного взаимодействия с учащимися в образовательном процессе	Владеет основными методами организации образовательного процесса на основе гуманистических ценностей. Имеет ситуативный опыт ценностного взаимодействия с учащимися в образовательном процессе	Владеет отдельными методами организации образовательного процесса на основе гуманистических ценностей. Собственную педагогическую деятельность строит формально
Прогностическая компетентность педагогов				
Когни- тивный	Владеет системой знаний в области прогнозирования и целеполагания, понимает их связь с ценностными ориентациями личности. Видит связь целей и задач деятельности и путей получения «обратной связи» в образовательном процессе. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области прогнозирования и целеполагания, понимает их связь с ценностными ориентациями личности. Видит связь целей и задач деятельности и путей получения «обратной связи» в образовательном процессе	Владеет знаниями в области прогнозирования и целеполагания, понимает их связь с ценностными ориентациями личности. Как правило, видит связь целей и задач деятельности и путей получения «обратной связи» в образовательном процессе	Имеет разрозненные знания в области прогнозирования и целеполагания. Не видит связи целей и задач деятельности и путей получения «обратной связи» в образовательном процессе

1	2	3	4	5
Аффективный	Осознает значимость прогнозирования и целеполагания как собственной педагогической деятельности, так и деятельности учащихся в образовательном процессе. Творчески относится к прогнозированию и постановке целей и задач в педагогической деятельности. К «обратной связи» относится как к значимому компоненту педагогической деятельности. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Осознает значимость прогнозирования и целеполагания как собственной педагогической деятельности, так и деятельности учащихся в образовательном процессе. Старается творчески относиться к прогнозированию и постановке целей и задач в педагогической деятельности	Как правило, осознает необходимость прогнозирования и целеполагания как собственной педагогической деятельности, так и деятельности учащихся в образовательном процессе. Старается творчески относиться к прогнозированию и постановке целей и задач в педагогической деятельности	Не осознает необходимости прогнозирования и целеполагания в образовательном процессе. К постановке целей относится формально
Практико-ологический	Проявляет инициативу и творчество при осуществлении собственной прогностической деятельности и целеполагания. Имеет системный положительный опыт стимулирования прогностической деятельности и целеполагания учащихся. Отслеживает результат выполнения целей и задач. Активно пропагандирует необходимость строить образовательный процесс на основе целеполагания и прогнозирования и делится своими на-ходками с коллегами	Проявляет инициативу и творчество при осуществлении собственной прогностической деятельности и целеполагания. Имеет положительный опыт стимулирования прогностической деятельности и целеполагания учащихся. Отслеживает результат выполнения целей и задач	Как правило, проявляет инициативу и творчество при осуществлении собственной прогностической деятельности и целеполагания. Имеет опыт стимулирования прогностической деятельности и целеполагания учащихся. Как правило, отслеживает результат выполнения целей и задач	В собственной педагогической деятельности прогнозирование не осуществляет, цели деятельности не формулирует или пользуется штампами

1	2	3	4	5
Коммуникативная компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний по теории и практике педагогического общения. Понимает роль общения в образовательном процессе и в развитии личности как своей, так и своих учеников. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний по теории и практике педагогического общения. Понимает роль общения в образовательном процессе и в развитии личности как своей, так и своих учеников	Владеет знаниями по теории и практике педагогического общения. Как правило, понимает роль общения в образовательном процессе и в развитии личности как своей, так и своих учеников	Имеет разрозненные знания по теории и практике педагогического общения. Не всегда понимает роль общения в образовательном процессе и в развитии личности
Аффективный	К общению относится как к ценности. Стремится совершенствовать коммуникативные навыки как свои, так и своих учеников. Творчески относится к организации общения субъектов образовательного процесса: учащихся на уроке и во внеурочной деятельности; родителей и коллег	К общению относится как к ценности. Стремится совершенствовать коммуникативные навыки как свои, так и своих учеников. Творчески относится к организации общения учащихся на уроке и во внеурочной деятельности	Как правило, к общению относится как к ценности. Ситуативно стремится совершенствовать коммуникативные навыки свои и своих учеников	Не относится к общению как к ценности. Не всегда осознает значимость развития коммуникативных навыков как своих, так и своих учеников
Практико-ологический	В собственной педагогической деятельности создает дружественную, доверительную атмосферу и одновременно конструктивные и деловые межличностные отношения. Целенаправленно работает над развитием коммуникативных умений и навыков как своих, так и своих учеников. Умеет конструктивно разрешать конфликтные ситуации. Активно пропагандирует необходимость развития коммуникативной и конфликтной компетентности педагогов и учащихся	В собственной педагогической деятельности, как правило, создает дружественную, доверительную атмосферу и одновременно конструктивные и деловые межличностные отношения. Работает над развитием коммуникативных умений как своих, так и своих учеников. Неконфликтен	Умеет создавать конструктивные и деловые отношения в образовательном процессе. Ситуативно работает над развитием отдельных коммуникативных умений как своих, так и своих учеников	В педагогической деятельности преобладают формальные (авторитарные или попустительские отношения). Над развитием коммуникативных умений и навыков как своих, так и своих учеников, целенаправленно не работает. Конфликтен в общении

1	2	3	4	5
Интерактивная компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний по теории и практике педагогического взаимодействия. Понимает роль взаимодействия в образовательном процессе и в развитии личности как своей, так и своих учеников. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний по теории и практике педагогического взаимодействия. Понимает роль взаимодействия в образовательном процессе и в развитии личности как своей, так и своих учеников	Владеет знаниями по теории и практике педагогического взаимодействия. Понимает роль взаимодействия в образовательном процессе	Имеет разрозненные знания по теории и практике педагогического взаимодействия. Не всегда понимает роль взаимодействия в образовательном процессе и в развитии личности как своей, так и своих учеников
Аффективный	К взаимодействию субъектов образовательного процесса относится как к ценности; стремится организовывать образовательный процесс на основе взаимодействия и совершенствовать умения и навыки взаимодействия как свои, так и учащихся. Творчески относится к организации взаимодействия субъектов образовательного процесса: учащихся на уроке и во внеурочной деятельности; родителей и коллег	К взаимодействию субъектов образовательного процесса относится как к ценности; стремится организовывать образовательный процесс на основе взаимодействия и совершенствовать умения и навыки взаимодействия как свои, так и учащихся	Как правило, осознает ценность взаимодействия субъектов образовательного процесса. Ситуативно ориентирован на организацию образовательного процесса на основе взаимодействия	К взаимодействию субъектов образовательного процесса не относится как к ценности; не стремится организовывать образовательный процесс на основе взаимодействия и совершенствовать умения и навыки взаимодействия и свои, и учащихся

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Практико-ологический	Собственную педагогическую деятельность строит на основе взаимодействия. Работает над развитием умений и навыков эффективного взаимодействия как своих, так и учащихся. Активно пропагандирует необходимость развития умений взаимодействия субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей.	Собственную педагогическую деятельность строит на основе взаимодействия. Целенаправленно работает над развитием умений и навыков эффективного взаимодействия как своих, так и учащихся	Владеет методами организации взаимодействия в образовательном процессе; ситуативно работает над развитием умений и навыков эффективного взаимодействия своих и учащихся	Собственную педагогическую деятельность строит, как правило, формально, использует авторитарные методы воздействия. Целенаправленно не работает над развитием умений и навыков эффективного взаимодействия (своих и учащихся)
Фасилитационная компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний в области педагогической фасилитации. Понимает роль педагогической фасилитации в образовательном процессе для развития личности учеников и начинающих педагогов. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области педагогической фасилитации. Понимает роль педагогической фасилитации в образовательном процессе для развития личности учеников	Знает основы педагогической фасилитации. Имеет представление о роли педагогической фасилитации в образовательном процессе	Имеет разрозненные знания в области педагогической фасилитации

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Аксиологический	Осознает значимость фасилитации в образовательном процессе, стремится к созданию эмоционально благоприятной атмосферы, ориентированной на обеспечение продвижения учащихся в личностном росте. Творчески относится к организации психолого-педагогической помощи и поддержки субъектов образовательного процесса: учащихся на уроке и во внеурочной деятельности; родителей и коллег	Осознает значимость фасилитации в образовательном процессе, стремится к созданию эмоционально благоприятной атмосферы, ориентированной на обеспечение продвижения учащихся в личностном росте. Творчески относится к организации психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся на уроке и во внеурочной деятельности	Как правило, осознает значимость психолого-педагогической помощи и поддержки учащихся в образовательном процессе, ситуативно стремится к созданию эмоционально благоприятной атмосферы, ориентированной на обеспечение продвижения учащихся в личностном росте	Не осознает в полной мере значимость фасилитации в образовательном процессе. Как правило, не стремится к созданию эмоционально благоприятной атмосферы, ориентированной на обеспечение продвижения учащихся в личностном росте
Практиологический	В собственной педагогической деятельности использует фасилитационные методы и приемы. Имеет позитивный опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе. Активно пропагандирует необходимость развития фасилитационных умений у субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей	В собственной педагогической деятельности использует фасилитационные методы и приемы. Имеет позитивный опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует фасилитационные методы и приемы. Имеет опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе	Собственную педагогическую деятельность строит без целенаправленного использования фасилитационных методов и приемов. Опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе незначителен

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Аналитическая компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний в области педагогического анализа и аналитической деятельности учителя. Понимает роль аналитической деятельности учителя и учащихся в образовательном процессе для обеспечения его результативности. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области педагогического анализа и аналитической деятельности учителя. Понимает роль аналитической деятельности учителя и учащихся в образовательном процессе для обеспечения его результативности	Знает основы педагогического анализа и аналитической деятельности учителя и учащихся	Имеет разрозненные знания в области педагогического анализа и аналитической деятельности
Аксиологический	Осознает значимость аналитической деятельности субъектов образовательного процесса. Стремится обучать методам и приемам аналитической деятельности учащихся. Творчески относится к развитию аналитических умений субъектов образовательного процесса: учащихся на уроке и во внеурочной деятельности; родителей и коллег	Осознает значимость аналитической деятельности субъектов образовательного процесса. Стремится обучать методам и приемам аналитической деятельности учащихся	Как правило, осознает значимость аналитической деятельности учителя. Ситуативно ориентирован на обучение методам и приемам аналитической деятельности учащихся	Не осознает в полной мере значимость аналитической деятельности учителя. Не стремится обучать методам и приемам аналитической деятельности учащихся

1	2	3	4	5
Практико-ологический	В собственной педагогической деятельности систематически использует разнообразные методы и приемы педагогического анализа. Обучает учащихся методам и приемам аналитической деятельности. Имеет позитивный опыт аналитической деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе. Активно пропагандирует необходимость развития аналитических умений у субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует методы и приемы педагогического анализа. Обучает учащихся методам и приемам аналитической деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует методы и приемы педагогического анализа; ситуативно обучает учащихся методам и приемам аналитической деятельности. Опыт аналитической деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе ограничен	В собственной педагогической деятельности использует методы и приемы педагогического анализа ситуативно. Не обучает учащихся методам и приемам аналитической деятельности. Опыт самостоятельной аналитической деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе отсутствует
Рефлексивная компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний в области педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности учителя. Понимает роль рефлексивной деятельности учителя и учащихся в образовательном процессе для обеспечения его результативности. Активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности учителя. Понимает роль рефлексивной деятельности учителя и учащихся в образовательном процессе для обеспечения его результативности	Знает основы педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности учителя и учащихся	Имеет разрозненные знания в области педагогической рефлексии и рефлексивной деятельности учителя

1	2	3	4	5
Аксиологический	Осознает значимость рефлексивной деятельности субъектов образовательного процесса. Стремится обучать методам и приемам рефлексивной деятельности учащихся. Творчески относится к развитию рефлексивных умений субъектов образовательного процесса: учащихся на уроке и во внеурочной деятельности, родителей и коллег	Осознает значимость рефлексивной деятельности субъектов образовательного процесса. Стремится обучать методам и приемам рефлексивной деятельности учащихся	Как правило, осознает значимость рефлексивной деятельности учителя. Ситуативно ориентирован на обучение методам и приемам рефлексивной деятельности учащихся	Не осознает в полной мере значимость рефлексивной деятельности учителя. Не стремится обучать методам и приемам рефлексивной деятельности учащихся
Практикологический	В собственной педагогической деятельности систематически использует разнообразные методы и приемы рефлексивной деятельности. Обучает учащихся методам и приемам рефлексивной деятельности. Имеет позитивный опыт рефлексивной деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе. Активно пропагандирует необходимость развития рефлексивных умений у субъектов образовательного процесса: педагогов, учащихся и родителей	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует методы и приемы рефлексивной деятельности. Обучает учащихся методам и приемам рефлексивной деятельности. Имеет опыт рефлексивной деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует методы и приемы рефлексивной деятельности; ситуативно обучает учащихся методам и приемам рефлексивной деятельности. Опыт рефлексивной деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе ограничен	В собственной педагогической деятельности использует методы и приемы рефлексивной деятельности ситуативно. Не обучает учащихся методам и приемам рефлексивной деятельности. Опыт самостоятельной рефлексивной деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе отсутствует

1	2	3	4	5
Акмеологическая компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний в области педагогической акмеологии. Сознательно, целенаправленно занимается самообразованием и активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области педагогической акмеологии. Сознательно и целенаправленно занимается самообразованием	Знает основы психолого-педагогической акмеологии	Имеет разрозненные знания в области педагогической акмеологии
Аксиологический	Осознает ценность максимального личного и профессионального развития на каждом возрастном этапе. Творчески относится к самообразовательной деятельности. Пропагандирует значимость самообразования	Осознает ценность максимального личного и профессионального развития на каждом возрастном этапе. Творчески относится к самообразовательной деятельности	Как правило, осознает ценность максимального личного и профессионального развития на каждом возрастном этапе. Положительно относится к самообразовательной деятельности	Не осознает в полной мере ценности максимального личного и профессионального развития на каждом возрастном этапе и необходимости самообразовательной деятельности. Не ориентирован на максимальное личностное и профессиональное развитие. К самообразовательной деятельности относится равнодушно

Продолжение табл. 4

1	2	3	4	5
Праксиологический	В собственной педагогической деятельности целенаправленно использует разнообразные методы и приемы личностного и профессионального развития. Имеет положительный опыт применения акмеологических методов и приемов. Активно и творчески занимается самообразованием. Активно пропагандирует необходимость развития и саморазвития субъектов образовательного процесса среди педагогов, учащихся и родителей	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует методы и приемы личностного и профессионального развития. Имеет положительный опыт применения акмеологических методов и приемов. Систематически занимается самообразованием	В собственной педагогической деятельности, как правило, использует методы и приемы личностного и профессионального развития нецеленаправленно. Самообразованием занимается ситуативно	В собственной педагогической деятельности, как правило, целенаправленно не использует методы и приемы личностного и профессионального развития. Самообразованием занимается при наличии внешних побудителей
Исследовательская компетентность педагогов				
Когнитивный	Владеет системой знаний в области педагогического исследования. Сознательно, целенаправленно, постоянно занимается исследовательской деятельностью и активно делится имеющимися знаниями с коллегами, его мнение является авторитетным для членов коллектива	Владеет системой знаний в области педагогического исследования. Сознательно и целенаправленно занимается исследовательской деятельностью	Знает основы исследовательской деятельности	Имеет разрозненные знания в области педагогического исследования

1	2	3	4	5
Аксиологический	Осознает значимость исследовательской деятельности учителя и учащихся. Считает важным обучать методам и приемам исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе. Творчески относится к развитию исследовательских умений субъектов образовательного процесса: учащихся на уроке и во внеурочной деятельности, коллег. Пропагандирует значимость связи образовательной и исследовательской деятельности	Осознает значимость исследовательской деятельности учителя и учащихся. Считает важным обучать методам и приемам исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе	Как правило, осознает значимость исследовательской деятельности учителя. Не всегда считает важным обучать методам и приемам исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе	Не осознает в полной мере значимости исследовательской деятельности учителя. Не считает важным целенаправленно обучать методам и приемам исследовательской деятельности учащихся в образовательном процессе
Праксиологический	В собственной педагогической деятельности систематически использует разнообразные методы и приемы педагогического исследования. Обучает учащихся методам и приемам исследовательской деятельности. Имеет позитивный опыт исследовательской деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе. Активно пропагандирует необходимость развития исследовательских умений среди субъектов образовательного процесса – педагогов, учащихся и родителей	В собственной педагогической деятельности систематически использует разнообразные методы и приемы педагогического исследования. Обучает учащихся методам и приемам исследовательской деятельности. Имеет позитивный опыт исследовательской деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе	В собственной педагогической деятельности, ситуативно использует методы и приемы педагогического исследования. Целенаправленно не обучает учащихся методам и приемам исследовательской деятельности. Опыт исследовательской деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе ограничен	В собственной педагогической деятельности, как правило, не использует методы и приемы педагогического исследования; не обучает учащихся методам и приемам исследовательской деятельности. Опыт исследовательской деятельности (своей и учащихся) в образовательном процессе отсутствует

К предлагаемой модели развития профессиональной компетентности педагога разработана «Программа оперативной экспертной оценки и самооценки уровня сформированности профессиональной компетентности педагога (социокультурный аспект)». Данная программа может быть использована как в процессе экспертной оценки (в том числе методом компетентных судей), так и в процессе самооценки. В программу включены 30 пунктов, каждый из которых оценивается по 4-уровневой шкале (4, 3, 2, 1), соответствующей уровням развития профессиональной компетентности, которые могут быть объединены в 10 блоков в соответствии со структурой **Динамической модели развития профессиональной компетентности педагогов** (социокультурный аспект), в которую входят 10 основных компетентностей:

- диагностическая компетентность;
- аксиологическая компетентность;
- прогностическая компетентность;
- коммуникативная компетентность;
- интерактивная компетентность;
- фасилитационная компетентность;
- аналитическая компетентность;
- рефлексивная компетентность;
- акмеологическая компетентность;
- методологическая или исследовательская компетентность.

**Программа
оперативной экспертной оценки и самооценки уровня
развития профессиональной компетентности педагогов
(социокультурный аспект)**

№ п/п	Показатели сформированности социокультурной компетентности	Уровни сформированности социокультурной компетентности
1	2	3
1	Владеет системой знаний о психолого-педагогической диагностике, о диагностических методах и методиках	4 3 2 1
2	Ориентирован на применение психолого-педагогических диагностических методов и методик в образовательном процессе	4 3 2 1
3	Имеет опыт успешного применения психолого-педагогических диагностических методов и методик в образовательном процессе	4 3 2 1
4	Владеет системой знаний о педагогической аксиологии и аксиологическом подходе к образовательному процессу	4 3 2 1
5	Ориентирован на гуманистические ценности в образовательном процессе	4 3 2 1
6	Имеет положительный опыт ценностного отношения к учащимся в образовательном процессе	4 3 2 1
7	Владеет системой знаний в области педагогического прогнозирования и целеполагания	4 3 2 1
8	Творчески относится к прогнозированию и целеполаганию в образовательном процессе	4 3 2 1
9	Имеет положительный опыт прогнозирования и целеполагания собственной педагогической деятельности и обучения прогнозированию и целеполаганию учащихся	4 3 2 1

Продолжение табл.

1	2	3
10	Владеет системой знаний в области педагогического общения и коммуникации	4 3 2 1
12	К общению относится как к ценности, ориентирован на конструктивный диалог в образовательном процессе	4 3 2 1
13	Владеет системой знаний о взаимодействии и его видах в образовательном процессе	4 3 2 1
14	Ориентирован на эффективное взаимодействие субъектов образовательного процесса	4 3 2 1
15	Имеет положительный опыт организации различных видов взаимодействия (сотрудничества, соревнования, конкуренции и других) в образовательном процессе и развития интерактивных умений у учащихся	4 3 2 1
16	Владеет системой знаний в области педагогической фасилитации	4 3 2 1
17	Ориентирован на реализацию педагогом функции фасилитации в образовательном процессе	4 3 2 1
18	Имеет положительный опыт фасилитационной деятельности в образовательном процессе (оказания учащимся психолого-педагогической помощи и поддержки)	4 3 2 1
19	Владеет системой знаний в области анализа и аналитической деятельности в образовательном процессе	4 3 2 1
20	Ориентирован на анализ как завершающий этап педагогического взаимодействия, осознает его значимость как для учителя, так и для учеников	4 3 2 1

Окончание табл.

1	2	3
21	Имеет положительный опыт собственной аналитической деятельности и обучения учеников элементам анализа	4 3 2 1
22	Владеет системой знаний в области педагогической рефлексии	4 3 2 1
23	Ориентирован на рефлексию в образовательном процессе	4 3 2 1
24	Имеет положительный опыт рефлексии собственной деятельности и обучения учеников элементам рефлексии	4 3 2 1
25	Владеет системой знаний в области педагогической акмеологии (личностного и профессионального роста)	4 3 2 1
26	Ориентирован на достижение АКМЕ в профессионально-педагогической деятельности и личностном развитии	4 3 2 1
27	Имеет положительный опыт использования методов и приемов совершенствования как собственной профессионально-педагогической деятельности, так и личностных качеств	4 3 2 1
28	Владеет системой знаний в области психолого-педагогического исследования	4 3 2 1
29	Ориентирован на исследовательский характер педагогической деятельности и организацию исследовательской деятельности учащихся	4 3 2 1
30	Имеет положительный опыт собственной исследовательской деятельности и организации исследовательской деятельности учащихся	4 3 2 1

Инструкция
по оценке и самооценке уровня развития
профессиональной компетентности педагогов
(социокультурный аспект)
по 4-уровневой шкале

IV уровень – очень высокий, или экспертный, – соответствующий показатель проявляется системно, всегда, респондент активно пропагандирует его необходимость среди субъектов образовательного процесса;

III уровень – высокий, или инициативный, – соответствующий показатель проявляется системно, всегда;

II уровень – средний, или исполнительский, – соответствующий показатель проявляется ситуативно, не системно;

I уровень – низкий, или пороговый, – соответствующий показатель проявляется редко (при внешнем побуждении), разрозненно.

В соответствии с целью оценивания возможно определение уровня развития профессиональной компетентности педагогов и отдельных ее компонентов. Таким образом, по каждому листу оценки возможно высчитать 11 показателей:

Хсреднее – уровень развития профессиональной компетентности педагогов;

X1 (п. 1–3) – уровень развития диагностической компетентности;

X2 (п. 4–6) – уровень развития аксиологической компетентности;

X3 (п. 7–9) – уровень развития прогностической компетентности;

X4 (п. 10–12) – уровень развития коммуникативной компетентности;

X5 (п. 13–15) – уровень развития интерактивной компетентности;

X6 (п. 16–18) – уровень развития фасилитационной компетентности;

X7 (п. 19–21) – уровень развития аналитической компетентности;

X8 (п. 22–24) – уровень развития рефлексивной компетентности;

X9 (п. 25–27) – уровень развития акмеологической компетентности;

X10 (п. 28–30) – уровень развития исследовательской компетентности.

Предложенная технология мониторинга развития профессиональной компетентности педагогов в определенной мере отражает подход Д.И. Фельдштейна, отмечающего, что при определении тенденций психического развития личности, условий ее оптимизации чрезвычайно значимо не только регистрировать объективные факты и факторы, их обуславливающие, выявлять закономерности, но и проектировать динамику (забегая «вперед»), вариативные возможности активного творческого формирования личности [33]. Данный подход значим еще и потому, что позволяет наряду с констатирующим этапом опытно-экспериментальной работы проводить формирующий, определенный Д.И. Фельдштейном как «генетико-моделирующий». Взятые в совокупности они позволяют «выявить как реальное состояние развития, так и возможности, механизмы его изменения». В нашем случае речь идет о выявлении уровней сформированности социокультурной компетентности учителей и определении путей её повышения, учитывая особенности личностного развития и требования профессии.

Мониторинг сегодня – неотъемлемая часть образовательного процесса, т.к. представляет собой не только систему сбора, обработки, хранения и распространения информации о ходе и результатах образовательного процесса, но и является надежной основой управления данным процессом (за счет объективности предоставляемой информации, оперативности её сбора, систематичности хранения) и прогнозирования желаемых изменений и возможных рисков.

Библиографический список

1. Адольф В.А., Степанова И.Ю. Обновление процесса подготовки педагогов на основе моделирования профессиональной деятельности. монография. Красноярск, 2005. 214 с.
2. Андреев А.Л. Культурное пространство студента // Педагогика. 2003. № 10.
3. Арановская И. Подготовка специалиста как социокультурная проблема // Высшее образование в России. 2002. № 4. С. 115–119.
4. Белова Е.Н. Развитие образовательного потенциала в условиях реформирования // Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении коллективная монография / под общ. ред. академика РАО, д-ра эконом. наук, профессора, засл. деятеля науки РФ А.И. Таюрского. Красноярск, 2012. С. 106–127.
5. Болотов В.А., Ефремова Н.Ф. Система оценки качества российского образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 22–31.
6. Браже Т.Г. Профессиональная компетентность специалиста как многофакторное явление: тезисы к семинару, 25–29 июля 1990. Л., 1990.
7. Валицкая А.П. Современные стратегии образования: варианты выбора // Педагогика. 1997. № 2.
8. Варданян Ю.В. Строение и развитие профессиональной компетентности специалистов с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога): дис. ... д-ра пед. наук: по спец. 13.00.01 Общая педагогика и 19.00.07 Педагогическая психология. М.: Изд-во МПГУ, 1999.
9. Введенский В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога // Педагогика. 2003. № 10. С. 51–56.
10. Виханский О.С., Наумов А.И. Менеджмент: учебник. 3-е изд. М.: Гардарики, 2002. 528 с.
11. Водачек Л., Водачкова О. Стратегия управления инновациями на предприятии. М.: Экономика, 1989. 167 с.
12. Гафурова Н.В. Моделирование педагогического процесса интеллектуально личностного развития учащихся // Педагогические проблемы личностно ориентированного образования: монография / отв. ред. С.И. Осипова. М.: МАКС Пресс, 2006. С. 8–61.

13. Гершунский Б.С. Концепция самореализации личности в системе обоснования ценностей и целей образования // Педагогика. 2003. № 10.
14. Горовая В.И., Уляев С.И. Гуманитаризация образования и профессиональная культура специалиста. М.: Народное образование; Ставрополь: Ставропольсервис – школа, 2004. 132 с.
15. Жураковский В., Федоров И. Модернизация высшего образования: проблемы и пути их решения // Высшее образование в России. 2006. № 1. С. 3–12.
16. Загвязинский В.И. Стратегические ориентиры и реальная политика развития образования // Педагогика. 2005. № 6. С. 10–23.
17. Загвязинский В.И. Проектирование региональных образовательных систем // Педагогика. 1999. № 5.
18. Зеер Э., Сыманюк Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
19. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. 2003. № 5.
20. Зимняя И.А. Характеристика и компонентный состав общей стратегии воспитания // Классный руководитель. 2002. № 5. С. 70–78.
21. Касаткина Н.Э., Захаров Ю.А. Психолого-педагогические основы реализации модели: детский сад – гуманитарная гимназия – университет // Психолого-педагогические основы непрерывного образования: межвуз. сб. науч. тр. Кемерово: КемГУ, 1992. С. 3–12.
22. Кинелев В.Г. Об итогах работы высшей школы в 1994 г. и основных направлениях деятельности в 1995 году // Высшее образование в России. 1995. № 1. С. 7–28.
23. Климов Е.А. О некоторых нежелательных традициях в работе диссертационных советов по педагогическим и психологическим наукам // Диссертационные исследования в системе психолого-педагогических знаний (состояние и проблемы). М.: Московский психолого-социальный институт, 2002. С. 16–20.

24. Коленсо М. Стратегия кайзен для успешных организационных перемен: пер. с англ. М.: ИНФРА-М, 2002. 175 с.
25. Колесов В.П. О классификации компетенций // Высшее образование сегодня. 2006. № 2. С. 20–22.
26. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года.
27. Кузьминов Я.И., Якобсон Л.Н. Стратегия для России // Открытое образование. 2001. № 5. С. 13–17.
28. Лукьянова М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя // Педагогика. 2001. № 10.
29. Майоров А.М. Мониторинг в образовании. Изд. 3-е, испр. и доп. М.: Интеллект-Центр, 2005. 424 с.
30. Матросов В.Л. Педагогическое образование в России: проблемы и тенденции развития // Педагогика. 2005. № 6. С. 3–9.
31. Образовательная политика России на современном этапе. Из доклада Государственному Совету Российской Федерации // Высшее образование в России. 2002. № 1. С. 20–30.
32. Способы представления теоретических знаний в курсе педагогики для будущих учителей: материалы круглого стола. 24 ноября 2003 года // Педагогика. 2004. № 8. С. 3–17.
33. Фельдштейн Д.И. Развитие фундаментальных психологических исследований в Российской академии образования // Педагогика. 2006. № 1. С. 13–21.
34. Хуторской А.В., Хуторская Л.Н. Компетентностный подход к моделированию последиplomного образования // Теория и практика последиplomного образования: сб. науч. статей / под ред. проф. А.И. Жука. Гродно: ГрГУ, 2003. С. 256–260.
35. Шкерина Л.В. Обновление системы качества подготовки будущего учителя в педагогическом вузе: монография. Красноярск, 2005. 274 с.
36. Шкерина Т.А. Модель развития исследовательской компетенции будущего бакалавра педагога-психолога // Инновации в непрерывном образовании. 2011 (3) / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2011. С. 25–31.

РАЗДЕЛ V

РАЗВИТИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГА, РАБОТАЮЩЕГО С ДЕТЬМИ В ТРУДНОЙ ЖИЗНЕННОЙ СИТУАЦИИ И СОЦИАЛЬНО ОПАСНОМ ПОЛОЖЕНИИ, КАК ОБЪЕКТ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО МОДЕЛИРОВАНИЯ

Н.Ф. Яковлева

Социально-педагогическая и психолого-педагогическая деятельность с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации (далее – ТЖС) и в социально опасном положении (далее – СОП), имеет множество специфических особенностей и предъявляет определенные требования к профессиональной компетентности педагогов, для рассмотрения и анализа которых необходимо определить основные понятия.

Дети, находящиеся в ТЖС, – дети, оставшиеся без попечения родителей; дети-инвалиды; дети с ограниченными возможностями здоровья, то есть имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии; дети – жертвы вооруженных и межнациональных конфликтов, экологических и техногенных катастроф, стихийных бедствий; дети из семей беженцев и вынужденных переселенцев; дети, оказавшиеся в экстремальных условиях; дети – жертвы насилия; дети, отбывающие наказание в виде лишения свободы в воспитательных колониях; дети, находящиеся в специальных учебно-воспитательных учреждениях; дети, прожива-

ющие в малоимущих семьях; дети с отклонениями в поведении; дети, жизнедеятельность которых объективно нарушена в результате сложившихся обстоятельств и которые не могут преодолеть данные обстоятельства самостоятельно или с помощью семьи (Федеральный закон от 24.07.1998 № 124-ФЗ «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации», ст. 1).

Несовершеннолетний, находящийся в СОП, – лицо, которое вследствие безнадзорности или беспризорности находится в обстановке, представляющей опасность для его жизни и / или здоровья либо не отвечающей требованиям к его воспитанию или содержанию, либо совершает правонарушение или антиобщественные действия (Федеральный закон от 24.06.1999 № 120-ФЗ «Об основах системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних», ст. 1).

Дети-сироты – это лица в возрасте до 18 лет, родители которых умерли (Семейный кодекс РФ, ст. 121).

Дети, оставшиеся без попечения родителей, – дети, родители которых умерли, лишены родительских прав, ограничены в родительских правах, признаны недееспособными, больны, длительно отсутствуют, уклоняются от воспитания детей или защиты их прав и интересов, в том числе отказываются взять своих детей из воспитательных, лечебных или иных учреждений, а также иные случаи отсутствия родительского попечения (Семейный кодекс РФ, ст. 121).

Как видно из приведенных выше понятий, *дети, находящиеся в ТЖС и СОП*, – это дети из малообеспеченных и неблагополучных семей, дети-сироты и дети, оставшиеся без попечения родителей; безнадзорные и беспризорные; несовершеннолетние правонарушители и др. Специфическими особенностями их психофизического и социального развития являются плохое здоровье, педагогическая запущенность, асоциальная и криминальная направленность и др.

По оценкам 2011 г., количество детей-сирот и детей, лишенных родительской опеки, в России превысило цифру в 600 тыс. Почти 6 млн. детей в стране проживают в трудных социально-экономических условиях. К сожалению, многие дети и подростки группы риска оказываются на улице, где для них велик риск совершения противоправных поступков и конфликта с законом. Каждый год в систему МВД попадает примерно 1 млн. несовершеннолетних правонарушителей; ежегодно против несовершеннолетних возбуждается свыше 500 тыс. административных дел. В 2012 г. зарегистрировано 50 323 случая лишения родительских прав. Из них 1661 случай – жестокое обращение с детьми, 6036 – угроза жизни или здоровью ребенка, 40 965 – лишение родительских прав по причине невыполнения родительских обязанностей. Согласно официальной статистике, в России почти полтора миллиона детей, чьи родители нигде не работают, злоупотребляют алкоголем, не могут (а зачастую и не хотят) воспитывать своих детей. При этом эксперты полагают, что цифры сильно занижены и реальных масштабов проблемы не знает никто. Так, например, по данным Генпрокуратуры, в стране насчитывается около 2 млн. беспризорников, по данным Российского детского фонда – 3 млн., а по данным движения «В защиту детства» – около 4 млн.

Проблема социального сиротства актуальна и для Красноярского края, в территориальных образованиях которого ежегодно выявляется до четырех тысяч детей и подростков, оставшихся без попечения родителей. На 01.01.2011 в крае 16 320 детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей. Из них 11 351 ребенок (69,6 %) находится под опекой и в приемных семьях, 4969 детей (30,4 %) проживают в государственных учреждениях (здравоохранения, образования, социальной защиты населения). Наблюдается снижение числа замещающих семей: в 2010 г. только 236 воспитанников переданы на патронатное воспитание

(в 2008 г. – 429, в 2009 г. – 270). Из общей численности детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, воспитывающихся в семьях опекунов и приемных родителей (11 351 человек), только 2476 детей являются сиротами (21,8 %), остальные относятся к категории социальных сирот.

На сегодняшний день в России существует несколько видов образовательных учреждений для детей, чья социальная ситуация развития характеризуется той или иной степенью неблагополучия. В зависимости от степени закрытости от социума можно условно выделить три группы учреждений.

Первую группу закрытых образовательных учреждений образуют не так давно возрожденные Мариинские гимназии и кадетские корпуса; вторую – детские дома, школы-интернаты, приюты для сирот и детей, оставшихся без попечения родителей, социально-реабилитационные центры, коррекционные школы I–VIII видов; третью – спецшколы и спецПТУ для трудновоспитуемых, воспитательные колонии для несовершеннолетних правонарушителей.

Педагогическая деятельность в данных образовательных учреждениях имеет ряд особенностей, связанных как со специфическими условиями закрытости, так и с нарушениями социального и психофизического развития детей и подростков. От того, насколько педагог подготовлен к специфике этой деятельности, зависит не только его профессиональная успешность, но и эмоциональное и физическое благополучие. Многочисленные исследования показывают, что педагоги, начинающие работать в учреждениях интернатного типа, испытывают растерянность, беспомощность и профессиональную несостоятельность. Одна из выпускниц педагогического университета так описывала начало своей профессиональной карьеры в качестве воспитательницы социального приюта: «В приюте складывается совершенно особый мир, и дети здесь тоже особые. У меня было ощущение, что они ничего не хотят понимать, постоянно

сопротивляются всякому воспитательному воздействию, а те методы, которым меня учили в университете, просто не “работают”. Ежедневное общение с такими детьми требует специальной подготовки: как разговаривать, убеждать, внушать, снимать вспышки гнева и агрессии, добиваться изменений в поведении. Нужно быть воспитателем, психологом и психотерапевтом одновременно...».

Сегодня можно с уверенностью утверждать, что выпускник педагогического учебного заведения не готов к успешной профессиональной деятельности с детьми отклоняющегося социального развития, так как ни высшие, ни средние профессиональные педагогические учреждения не готовят кадры по специальностям: воспитатель детского дома, воспитатель приюта, воспитатель колонии для несовершеннолетних правонарушителей и пр. Отсутствие системы подготовки кадров в области педагогической деятельности со специфической категорией детей в какой-то степени компенсируется другими источниками формирования профессиональной компетентности педагогов: самообразованием, практическим опытом и дополнительным профессиональным образованием, в котором нуждаются не только начинающие, но и опытные педагоги. Так, из общей численности работников детских домов Российской Федерации высшее профессиональное образование имеют менее трети сотрудников, менее двух третей – среднее профессиональное. В большинстве детских домов основную массу воспитателей составляют учителя начальных классов, воспитатели дошкольных образовательных учреждений, учителя-предметники. Численность сотрудников без педагогического образования в разных регионах колеблется от 10 до 30 %. Среди воспитателей мало мужчин, хотя более половины воспитанников – мальчики. Опрос 329 воспитателей детских домов показал, что 80 % респондентов осознают необходимость повышения своей квалификации,

67,5 % не повышали свою квалификацию никогда, свыше 5 лет – 12,8 % [3, с. 92].

Современный педагог, работающий с детьми, находящимися в ТЖС и СОП, должен владеть широким набором самых разных компетенций. Он должен иметь представление об основных теориях развития личности в норме и в условиях депривации; о нормативно-правовой базе социальной защиты семьи и ребенка; знать особенности социализации детей-сирот и причины их нарушения; разбираться в особенностях их межличностных отношений; уметь организовывать жизнедеятельность воспитанников детского дома и многое другое.

Разработанность проблемы развития профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП

На теоретико-методологическом уровне проблема развития профессиональной компетентности с позиций акмеологического, андрагогического и антропологического подходов рассматривалась К.А. Абульхановой, Б.Г. Ананьевым, С.Г. Вершловским, Б.С. Гершунским, А.А. Деркачом, В.И. Загвязинским, С.И. Змеевым и др.

Содержание профессиональной компетентности педагога и условия ее развития раскрываются в работах Е.В. Бондаревской, Н.Р. Битяновой, Е.В. Кульневич, А.В. Хуторского и др.

Проблемы управления развитием профессиональной компетентности педагога детского дома рассматриваются в исследованиях А.А. Васильева, Т.А. Демидовой, И.А. Романовой, О.Б. Дудко.

Условия формирования психолого-педагогической компетентности в работе с «трудными» подростками рассматриваются в работах И.А. Михеева, Ю.В. Орсга, С.А. Володиной и др.

Проведенный анализ психолого-педагогических исследований показал, что, несмотря на обилие работ по развитию профессиональной компетентности педагогов, исследований, посвященных разработке моделей профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми-сиротами, девиантными подростками, безнадзорными и беспризорными, практически нет.

Анализ документов государственной политики в области профилактики неблагополучного детства, теории и педагогической практики образования детей, находящихся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, позволил выявить следующие противоречия:

- между объективной необходимостью определения структуры и содержания профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении, и отсутствием ее теоретически обоснованных и технологически разработанных моделей;

- между потребностью в модели развития профессиональной компетентности педагогов в дополнительном профессиональном образовании и традиционной системой переподготовки и повышения педагогических кадров, ориентированной на формирование общепедагогических инструментальных компонентов педагогической деятельности, не учитывающих целей, специфики работы с детьми группы риска.

Необходимость разрешения данного противоречия определила цель настоящего исследования – теоретически обосновать и технологически разработать:

- структурно-функциональную модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении;

- инструментальную модель развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, нахо-

дящимися в трудной жизненной ситуации, социально опасном положении.

Для достижения цели были определены задачи исследования:

1. Проанализировать подходы к определению сущности понятия «профессиональная компетентность педагога» и на основе анализа эксплицировать понятие «профессиональная компетентность педагога, работающего с детьми, находящимися в ТЖС и СОП. Раскрыть содержание понятия «развитие профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в ТЖС и СОП».

2. Выделить структурные составляющие профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП, выявить их функциональные взаимосвязи.

3. Выделить критерии и показатели, уровни развития профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП, разработать методики экспертной оценки и самооценки уровней ее развития.

4. Теоретически обосновать и технологически описать стратегии и тактики развития профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП.

В соответствии с поставленными задачами на первом этапе был осуществлен теоретический анализ исследований, посвященных проблеме профессиональной компетентности педагога, показавший, что она определяется как:

- единство теоретической и практической готовности к осуществлению педагогической деятельности, характеризующее его профессионализм (В.А. Сластенин) [16, с. 245];
- способность к эффективной реализации в образовательной практике системы социально одобряемых ценностных установок и достижению наилучших педагогических

результатов за счет профессионально-личностного саморазвития (Н.М. Борытко) [4];

– постепенчатый переход в освоении разных видов социально-профессиональной подготовленности (от профессиональных квалификаций до ключевых профессиональных компетенций) (Т.А. Демидова) [6, с. 4];

– многофакторное явление, включающее в себя систему теоретических знаний и способов их применения в конкретных педагогических ситуациях, ценностные ориентации педагога, а также интегративные показатели его культуры (речь, стиль общения, отношение к себе и своей деятельности, к смежным областям знания и др.) (С.А. Дружилов) [7, с. 27].

Анализ смысловых характеристик, сущностных признаков и общих черт феноменов «профессиональная компетентность педагога» и «развитие профессиональной компетентности педагога», выделенных различными исследователями, позволил осуществить экспликацию данных понятий в отношении педагогов, работающих с детьми категории ТЖС и СОП.

Профессиональная компетентность педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, – это интегративная характеристика, отражающая его готовность и способность к эффективной деятельности по воспитанию, обучению и развитию детей и подростков отклоняющегося социального развития.

Развитие профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, – процесс постепенчатого перехода от профессиональных квалификаций до ключевых профессиональных компетенций в освоении различных видов социально-педагогической

деятельности с детьми и подростками отклоняющегося социального развития.

На втором этапе разрабатывалась модель профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП. Были выделены ее структурные компоненты: когнитивный, включающий знания, умения и профессиональные компетенции в области социально-педагогической деятельности с детьми отклоняющегося социального развития; эмоционально-оценочный, отражающий личностно-профессиональные ценности, на которые ориентируется педагог; операционально-деятельностный, показывающий способность к эффективной практической деятельности по воспитанию, обучению и развитию «трудных» детей и подростков; рефлексивный, отражающий способность педагога к анализу и самоанализу своей деятельности.

Были определены основные показатели и уровни сформированности профессиональной компетентности – критический, достаточный, оптимальный; разработаны методики экспертной оценки и самооценки их сформированности.

На третьем этапе осуществлялось моделирование процесса развития профессиональной компетентности педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП, в системе дополнительного профессионального образования.

Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении

Разработанная модель отражает структуру и содержательные характеристики профессиональной компетентности учителей, социальных педагогов, воспитателей детских

домов, социально-реабилитационных центров для несовершеннолетних, социальных приютов, воспитательных колоний для несовершеннолетних, работающих с детьми из неблагополучных семей, детьми-сиротами, несовершеннолетними правонарушителями (рис. 1).

Когнитивный компонент модели включает:

знания:

- направлений государственной политики в области социальной поддержки семьи и детства;
- российского законодательства в области защиты прав детей, профилактики социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних;
- тенденций, динамики и структуры социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних;
- особенностей социального и психофизического развития детей отклоняющегося социального развития;
- социально-педагогических и психолого-педагогических технологий, методик мониторинга, воспитания, социализации, ресоциализации, психолого-педагогической поддержки детей группы социального риска;
- общепедагогических и специфических методов воспитания подростков девиантного и делинквентного поведения;

понимание:

- социальной значимости педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении;

осознание:

- себя как субъекта преобразования педагогической реальности;
- личной ответственности за процесс и результат своей профессиональной деятельности.



Рис. 1. Модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении

Эмоционально-оценочный компонент модели профессиональной компетентности педагога отражает:

признание:

– ценности жизни здоровья детей вне зависимости от их национальной принадлежности, индивидуальных особенностей, личностных качеств и др.;

– прав детей на уважение и защиту, на полноценное развитие, социальную и педагогическую поддержку;

уважение и ценностное отношение к личности ребенка независимо от его личностных характеристик и поведения;

безусловное принятие ребенка, обстоятельств его жизни с ориентацией на нормализацию социальной ситуации развития, преодоление педагогической запущенности, коррекцию отклонений в развитии и поведении;

педагогический оптимизм и веру в возможности и способности ребенка быть творцом собственной жизни.

Операционально-деятельностный компонент модели профессиональной компетентности педагога содержит умения:

- диагностировать социальную ситуацию развития ребенка, его личностные качества и характерологические черты;

- разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы воспитания и психолого-педагогической поддержки детей отклоняющегося развития;

- применять общепедагогические и специфические методы воспитания, методы педагогической коррекции поведения;

- осуществлять социально-педагогическую деятельность с семьей или опекунами ребенка;

- организовывать межведомственное взаимодействие субъектов социально-педагогической деятельности с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении;

- разрешать конфликтные ситуации;

- регулировать свое эмоциональное состояние и поведение и др.

Рефлексивный компонент модели профессиональной компетентности педагога включает способности:

анализа:

- эффективности профессиональной деятельности через призму собственной личности;

- причин профессиональных трудностей и неудач;

- своих эмоциональных и личностных проявлений;

- собственных действий и поступков с позиций других субъектов профессиональной деятельности;

оценки:

- результатов профессиональной деятельности;
- личных усилий, стараний, вклада;

прогнозирования:

- последствий своих профессиональных действий.

Для количественной оценки сформированности критериев и показателей профессиональной компетентности выделено три уровня:

- *критический* (минимальный) – отражает удовлетворенность педагога уровнем сформированности своей профессиональной компетентности и отсутствием стремления к ее развитию;

- *достаточный* (средний) – отражает удовлетворенность педагога уровнем сформированности своей профессиональной компетентности и стремление к ее развитию под влиянием внешних обстоятельств (требования руководителя, изменения деятельности или места работы, перспективы повышения в должности и т.п.);

- *оптимальный* (высокий) – отражает устойчивое и непрерывное стремление педагога к развитию своей профессиональной компетентности.

Таблица 5

Обозначения критериев и показателей профессиональной компетентности

Критерий	Обозначение показателя (П)		
	критический уровень	допустимый уровень	оптимальный уровень
Когнитивный (К)	ПК _к	ПК _д	ПК _о
Эмоционально-оценочный (ЭО)	ПЭО _к	ПЭО _д	ПЭО _о
Операционально-деятельностный (ОД)	ПОД _к	ПОД _д	ПОД _о
Рефлексивный (Р)	ПР _к	ПР _д	ПР _о

Карта экспертной оценки критериев и показателей сформированности профессиональной компетентности педагогов (специалистов), работающих с детьми и подростками, находящимися в СОП

Критерии	Уровни проявления критериев		
	критический (1 балл за каждый показатель)	достаточный (2 балла за каждый показатель)	оптимальный (3 балла за каждый показатель)
1	2	3	4
Когнитивный	<p>Ориентируется в направлениях государственной политики в области социальной поддержки семьи и детства. Компетентен в вопросах российского законодательства в области защиты прав детей. Знает нормативно-правовую базу профилактики социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних.</p> <p>Знает тенденции, динамику и структуру социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних.</p>	<p>Анализирует направления государственной политики в области социальной поддержки детства. Способен к критической оценке российского законодательства в области защиты прав детей, нормативно-правовой базы профилактики социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних, динамики и структуры социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних. Знает особенности социального и психофизического развития детей отклоняющегося социального развития.</p>	<p>Анализирует и соотносит с ситуацией будущего направления государственной политики в области социальной поддержки семьи и детства. Знает и критически оценивает вопросы российского законодательства в области защиты прав детей, нормативно-правовую базу профилактики социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних; тенденции, динамику и структуру социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних.</p>

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
	<p>Знает особенности социального и психофизического развития детей отклоняющегося социального развития.</p> <p>Знает социально-педагогические и психолого-педагогические технологии, методики мониторинга, воспитания, социализации, ресоциализации, психолого-педагогической поддержки детей группы социального риска. Знает общие педагогические и специфические методы воспитания подростков девиантного и делинквентного поведения.</p>	<p>Знает социально-педагогические и психолого-педагогические технологии, методики мониторинга, воспитания, социализации, ресоциализации, психолого-педагогической поддержки детей группы социального риска. Знает общие педагогические и специфические методы воспитания подростков девиантного и делинквентного поведения.</p>	<p>Компетентен в вопросах социального и психофизического развития детей отклоняющегося социального развития.</p> <p>Стремится к приобретению новых знаний в области социально-педагогических и психолого-педагогических технологий, методики мониторинга, воспитания, социализации, ресоциализации, психолого-педагогической поддержки детей группы социального риска. Знает общие педагогические и специфические методы воспитания подростков девиантного и делинквентного поведения.</p>

1	2	3	4
	<p>Понимает социальную значимость педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Понимает необходимость преобразования педагогической реальности. Осознает личную ответственность за процесс и результат своей профессиональной деятельности.</p> <p>Считает свои знания в области деятельности с детьми и подростками отклоняющегося развития достаточными и не стремится к приобретению новых знаний (макс. = 11)</p>	<p>Понимает и признает социальную значимость педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Осознает себя как субъекта преобразования педагогической реальности. Осознает и признает личную ответственность за процесс и результат своей профессиональной деятельности.</p> <p>Считает свои знания в области деятельности с детьми и подростками отклоняющегося развития достаточными, однако проявляет стремление к приобретению новых знаний под действием внешних обстоятельств (возможность получить повышение, перейти на другую работу и пр.)</p>	<p>Понимает, признает и пропагандирует социальную значимость педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Готов к преобразованиям педагогической реальности. Готов нести личную ответственность за процесс и результат своей профессиональной деятельности.</p> <p>Считает свои знания в области деятельности с детьми и подростками отклоняющегося развития недостаточными, проявляет стремление к непрерывному приобретению новых знаний</p>

Продолжение табл. 6

1	2	3	4
<p>Эмпириально-оперативный</p>	<p>Осознает ценность жизни и здоровья детей вне зависимости от национальной принадлежности, индивидуальных особенностей, личностных качеств. Признает права детей на уважение и защиту, на полноценное развитие, социальную и педагогическую поддержку. Осознает необходимость безусловного принятия ребенка, обстоятельств его жизни. Ориентирован на нормализацию социальной ситуации развития, преодоление педагогической запущенности, коррекцию отклонений в развитии и поведении. Верит в успех своей деятельности. Верит в возможности ребенка быть творцом собственной жизни. Стремится избежать неудач в своей деятельности</p>	<p>Осознает и признает ценность жизни и здоровья детей вне зависимости от национальной принадлежности, индивидуальных особенностей, личностных качеств. Признает и обеспечивает реализацию права детей на уважение и защиту, на полноценное развитие, социальную и педагогическую поддержку. Осознает и признает необходимость безусловного принятия ребенка, обстоятельств его жизни. Обеспечивает нормализацию социальной ситуации развития, преодоление педагогической запущенности, коррекцию отклонений в развитии и поведении. Верит в возможности ребенка быть творцом собственной жизни. Стремится к успеху своей деятельности под влиянием внешних обстоятельств</p>	<p>Ценит и сохраняет жизнь и здоровье детей вне зависимости от национальной принадлежности, индивидуальных особенностей, личностных качеств. Признает и обеспечивает реализацию права детей на уважение и защиту, на полноценное развитие, социальную и педагогическую поддержку. Готов к безусловному принятию ребенка, обстоятельств его жизни. Обеспечивает нормализацию социальной ситуации развития, преодоление педагогической запущенности, коррекцию отклонений в развитии и поведении. Верит в возможности ребенка и помогает ему быть творцом собственной жизни. Проявляет непрерывное стремление к успеху своей деятельности</p>

1	2	3	4
Операционально-деятельностный	<p>Способен к диагностированию социальной ситуации развития ребенка, его личностных качеств, характерологических черт. Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы воспитания и психолого-педагогической поддержки детей отклоняющегося развития. Умеет применять общепедагогические и специфические методы воспитания, методы педагогической коррекции поведения. Готов осуществлять социально-педагогическую деятельность с семьей или опекунами ребенка. Компетентен в вопросах межведомственного взаимодействия субъектов социально-педагогической деятельности с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении</p>	<p>Способен к диагностированию социальной ситуации развития ребенка, его личностных качеств, характерологических черт. Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы воспитания и психолого-педагогической поддержки детей отклоняющегося развития. Умеет применять общепедагогические и специфические методы воспитания, методы педагогической коррекции поведения. Готов осуществлять социально-педагогическую деятельность с семьей или опекунами ребенка. Компетентен в вопросах межведомственного взаимодействия субъектов социально-педагогической деятельности с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении</p>	<p>Способен к диагностированию социальной ситуации развития ребенка, его личностных качеств, характерологических черт. Умеет разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы воспитания и психолого-педагогической поддержки детей отклоняющегося развития. Умеет применять общепедагогические и специфические методы воспитания, методы педагогической коррекции поведения. Готов осуществлять социально-педагогическую деятельность с семьей или опекунами ребенка. Компетентен в вопросах межведомственного взаимодействия субъектов социально-педагогической деятельности с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении</p>

Продолжение табл. 6

1	<p>2</p> <p>Умеет разрешать конфликтные ситуации.</p> <p>Способен регулировать свое эмоциональное состояние и поведение.</p> <p>Считает уровень сформированности своих практических умений и навыков достаточным, не стремится к их развитию</p>	<p>3</p> <p>Умеет разрешать конфликтные ситуации.</p> <p>Способен регулировать свое эмоциональное состояние и поведение.</p> <p>Считает уровень сформированности своих практических умений и навыков достаточным, однако стремится к их развитию под влиянием внешних обстоятельств</p>	<p>4</p> <p>Умеет разрешать конфликтные ситуации.</p> <p>Способен регулировать свое эмоциональное состояние и поведение.</p> <p>Считает уровень сформированности своих практических умений и навыков недостаточным, стремится к их непрерывному развитию</p>
---	--	---	--

1	2	3	4
Рефлексивный	<p>Способен к анализу эффективности профессиональной деятельности. Умеет выявлять причины профессиональных трудностей и неудач. Способен к осознанию своих эмоциональных состояний.</p> <p>Способен к самоанализу и самокритике своих поступков и поведения.</p> <p>Способен к анализу собственных действий и поступков с позиций других субъектов профессиональной деятельности.</p> <p>Способен к объективной оценке результатов своей профессиональной деятельности.</p> <p>Способен к объективной оценке своих усилий, старания, вклада. Умеет прогнозировать последствия своих профессиональных действий.</p> <p>Считает сформированность своих рефлексивных умений достаточной, не стремится к их развитию</p>	<p>Способен к анализу эффективности профессиональной деятельности. Умеет выявлять причины профессиональных трудностей и неудач. Способен к осознанию своих эмоциональных состояний.</p> <p>Способен к самоанализу и самокритике своих поступков и поведения.</p> <p>Способен к анализу собственных действий и поступков с позиций других субъектов профессиональной деятельности.</p> <p>Способен к объективной оценке результатов своей профессиональной деятельности.</p> <p>Способен к объективной оценке своих усилий, старания, вклада. Умеет прогнозировать последствия своих профессиональных действий.</p> <p>Считает сформированность своих рефлексивных умений достаточной, однако стремится к их развитию под влиянием внешних обстоятельств</p>	<p>Способен к анализу эффективности профессиональной деятельности. Умеет выявлять причины профессиональных трудностей и неудач. Способен к осознанию своих эмоциональных состояний.</p> <p>Способен к самоанализу и самокритике своих поступков и поведения.</p> <p>Способен к анализу собственных действий и поступков с позиций других субъектов профессиональной деятельности.</p> <p>Способен к объективной оценке результатов своей профессиональной деятельности.</p> <p>Способен к объективной оценке своих усилий, старания, вклада. Умеет прогнозировать последствия своих профессиональных действий.</p> <p>Считает сформированность своих рефлексивных умений недостаточной, стремится к их непрерывному развитию</p>
Итого			

Для изучения самооценки уровня профессиональной компетентности разработана Карта самооценки профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении (табл. 7).

Таблица 7

Карта самооценки профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении

Критерий	№ вопроса	Показатели	Уровни		
			критический (1 балл)	достаточный (2 балла)	оптимальный (3 балла)
1	2	3	4	5	6
Когнитивный	1	Ориентируюсь в направлениях государственной политики в области социальной поддержки семьи и детства			
	2	Компетентен в вопросах российского законодательства в области защиты прав детей			
	3	Знаю нормативно-правовую базу профилактики социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних.			
	4	Разбираюсь в тенденциях, динамике и структуре социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних			
	5	Знаю особенности социального и психофизического развития детей отклоняющегося социального развития			

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5	6
	6	Знаю социально-педагогические и психолого-педагогические технологии, методики мониторинга, воспитания, социализации, ресоциализации, психолого-педагогической поддержки детей группы социального риска			
	7	Знаю общепедагогические и специфические методы воспитания подростков девиантного и делинквентного поведения			
	8	Понимаю социальную значимость педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении			
	9	Понимаю необходимость преобразования педагогической реальности			
	10	Осознаю личную ответственность за процесс и результат своей профессиональной деятельности			

1	2	3	4	5	6
Эмоционально-оценочный	11	Стремлюсь к приобретению новых знаний в области социально-педагогической деятельности с детьми и подростками, находящимися в ТЖС и СОП			
	12	Осознаю ценность жизни и здоровья детей вне зависимости от их национальной принадлежности, индивидуальных особенностей, личностных качеств			
	13	Признаю права детей на уважение и защиту, на полноценное развитие, социальную и педагогическую поддержку			
	14	Осознаю необходимость безусловного принятия ребенка, обстоятельств его жизни			
	15	Ориентирован на нормализацию социальной ситуации развития, преодоление педагогической запущенности, коррекцию отклонений в развитии и поведении детей и подростков.			
	16	Верю в успех своей деятельности			
	17	Верю в возможности ребенка быть творцом собственной жизни.			
	18	Стремлюсь к достижению успеха в своей деятельности			

Продолжение табл. 7

1	2	3	4	5	6
Операционально-деятельностный	19	Умею диагностировать социальную ситуацию развития ребенка, его личностные качества, характерологические черты			
	20	Умею разрабатывать и реализовывать индивидуально-ориентированные программы воспитания и психолого-педагогической поддержки детей отклоняющегося развития			
	21	Умею применять общепедагогические и специфические методы воспитания, методы педагогической коррекции поведения детей и подростков			
	22	Готов осуществлять социально-педагогическую деятельность с семьей или опекунами ребенка			
	23	Компетентен в вопросах межведомственного взаимодействия субъектов социально-педагогической деятельности с семьей и детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении			
	24	Умею разрешать конфликтные ситуации			

1	2	3	4	5	6
	25	Способен регулировать свое эмоциональное состояние и поведение			
	26	Стремлюсь к непрерывному развитию своих профессиональных практических умений и навыков			
Рефлексивный	27	Анализирую эффективность своей профессиональной деятельности			
	28	Умею выявлять причины своих профессиональных трудностей и неудач			
	29	Осознаю свои эмоциональные состояния			
	30	Владею методами самоанализа и самокритики своих поступков и поведения			
	31	Умею анализировать собственные действия и поступки с позиций других субъектов профессиональной деятельности			
	32	Способен к объективной оценке результатов своей профессиональной деятельности			
	33	Способен к объективной оценке своих усилий, старания, вклада			
	34	Умею прогнозировать последствия своих профессиональных действий			
	35	Стремлюсь к саморазвитию своих рефлексивных умений			

Подсчет результатов осуществляется по формулам:

$$П = \Sigma ПК + \Sigma ПЭО + \Sigma ПОД + \Sigma ПР, \text{ где}$$

$$\Sigma ПК = ПКк + ПКд + ПКо,$$

$$\Sigma ПЭО = ПЭОк + ПЭОд + ПЭОо,$$

$$\Sigma ПОД = ПОДк + ПОДд + ПОДо.$$

$$\Sigma ПР = ПРк + ПРд + ПРо, \text{ где}$$

П – численное значение общего показателя сформированности профессиональной компетентности;

ПК – численное значение показателя сформированности когнитивного компонента, вычисляемого как сумма показателей на критическом (ПКк), допустимом (ПКд) и оптимальном (ПКо) уровнях.

ПЭО – численное значение показателя сформированности эмоционально-оценочного компонента, вычисляемого как сумма показателей на критическом (ПЭОк), допустимом (ПЭОд) и оптимальном (ПЭОо) уровнях.

ПОД – численное значение показателя сформированности операционально-деятельностного компонента, вычисляемого как сумма показателей на критическом (ПОДк), допустимом (ПОДд) и оптимальном (ПОДо) уровнях.

ПР – численное значение показателя сформированности рефлексивного компонента, вычисляемого как сумма показателей на критическом (ПРк), допустимом (ПРд) и оптимальном (ПРо) уровнях.

Уровни сформированности профессиональной компетентности и ее отдельных компонентов определяются по табл. 8.

Численные значения уровней сформированности профессиональной компетентности

Критерий	Уровни		
	критический	допустимый	оптимальный
Когнитивный	0–11	12–22	23–33
Эмоционально-оценочный	0–7	8–14	15–21
Операционально-деятельностный	0–8	9–16	17–24
Рефлексивный	0–9	10–18	19–27
Профессиональная компетентность	0–35	36–73	74–105

Резюмируя вышеизложенное, отметим, что представленная модель профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, отвечает основным требованиям, предъявляемым к моделям педагогических явлений и процессов, так как:

- адекватна моделируемому феномену профессиональной компетентности, содержит ограниченное количество наиболее существенных структурных составляющих, отражающих основные ее свойства;
- отвечает требованиям простоты и наглядности;
- доступна и технологична для исследования;
- предоставляет возможность получения достаточной информации об уровнях развития профессиональной компетентности педагога для построения гипотез и их опытно-экспериментальных проверок.

Модель развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении

Моделирование процесса развития профессиональной компетентности предусматривает определение основных стратегий, направленных на развитие ее структурных компонентов в их целостной совокупности и взаимосвязи.

Слово «стратегия» образовалось от греческого *strategos* (*stratos* – войско, *ago* – веду) и вначале использовалось в теории и практике подготовки вооруженных сил к войне, разработке общего плана ее ведения. При этом выполнение военных операций согласно стратегическому заданию составляет предмет тактики. В дальнейшем термин «стратегия» распространился и на другие сферы человеческой деятельности, охватывая вопросы планирования и руководства общественной, политической борьбой, исходящей из расстановки и соотношения основных классовых, политических сил на данном этапе политического развития. К настоящему времени сложились унифицированные представления о стратегии как искусстве планирования руководства, основанного на правильных и далеко идущих прогнозах, и тактике как совокупности действий по реализации стратегии.

Рассматривая содержание понятия «стратегия» в широком смысле безотносительно к конкретной сфере жизнедеятельности общества, И.А. Зимняя определяет его как «комплекс, многомерное представление процесса актуального состояния объекта стратегического рассмотрения, его сохранения или изменения, общий проект и проектирование его осуществления на определенный отрезок времени» [8, с. 468].

Обращение к термину «стратегия» требует осмысления и соотнесения данного понятия с другими категориями методологического знания – парадигмой, подходом, концепцией и моделью.

Парадигма – это основополагающая идея, мировоззренческая «платформа», определяющая подходы, концептуальные разработки, моделирование и стратегическое проектирование образовательных систем и педагогических процессов.

Подход как мировоззренческая категория выражает позицию, занимаемую субъектами деятельности по отношению к чему-либо, отражает их социальные установки как носителей общественного сознания. Выбрать подход означает определить основание упорядочивания компонентов системы, ее центральное звено и направление вектора изменения. По мнению И.А. Зимней, подход является наиболее широким понятием, первоначальным звеном, включающим концепцию и стратегию [8, с. 451]. С таких позиций подход определяет ведущие концепты – формулировки, умственные образы, общую мысль, позволяющие разработать концепцию – систему взглядов на объект, явление, процессы с единым определяющим замыслом.

Концепция разрабатывается на основе подходов и принципов, она содержит мысленный образ процесса или явления, ведущую идею его преобразования и ожидаемый определенный результат.

Модель представляет собой детализированное схематическое изображение или описание некоего природного или общественного, естественного или искусственного процесса, явления или объекта, находящегося в отношениях сходства и замещения с оригиналом.

Сущностные и функциональные отличия рассмотренных категорий можно выразить следующим образом. *Парадигма* как наиболее широкое понятие отражает господствующее мировоззрение данного исторического периода развития общества на то или иное явление (парадигмы не разрабатываются, они складываются, выражая содержание и уровень развития общественного сознания); *подход* выражает позицию субъектов деятельности к данному явлению (цен-

ностные ориентации, отношения и установки) носителей общественного сознания; *концепция* определяет ведущую идею и замысел в отношении состояния (функционирования, развития) явления или объекта; *модель* характеризует структурно-динамические аспекты объекта, явления или процесса: компоненты, их взаимосвязи и механизмы взаимодействия; *стратегия* является общим проектом сохранения или изменения объекта стратегического рассмотрения на определенный отрезок времени с учетом его актуального состояния, внутренних и внешних факторов изменения, имеющихся ресурсов (табл. 9).

В педагогике стратегия рассматривается как способ педагогического действия, основанный на правильных, далеко идущих образовательных прогнозах, способствующих саморазвитию, самоопределению и самореализации обучающихся.

В.В. Игнатова определяет педагогическую стратегию как «искусное руководство, сознательно сконструированную совокупность педагогических действий, адекватных педагогической цели, осуществляемых последовательно-поэтапно и развертывающихся посредством качественного отбора педагогического обеспечения содержания обучения (воспитания), гибкого использования форм, методов, приемов и средств, направленных на реализацию конкретной стратегии» [9, с. 10–11]. В таком понимании педагогическая стратегия предстает, с одной стороны, как деятельность, в которой выделяются стратегическая цель и средства ее достижения, а с другой – как протекающий во времени процесс, включающий этапы моделирования, конкретизации и реализации. На этапе моделирования происходят конструирование и творческая разработка стратегии; этап конкретизации предполагает выбор тактик – совокупности соответствующих форм, методов, приемов и средств; на этапе реализации происходит воплощение стратегии в жизнь [9, с. 8–9].

**Сущностные, структурные и функциональные
характеристики категорий «парадигма», «подход»,
«концепция», «модель», «стратегия»**

Понятие	Сущность	Структура	Функции
1	2	3	4
Парадигма	Господствующая в данное время в конкретной отрасли знания научная теория	Основополагающая идея, концептуальная схема; модель постановки проблем; подходы и модели к их решению; субъекты	Выделение совокупности устойчивых повторяющихся смыслообразующих характеристик, определяющих сущностные особенности концептуальных схем теоретической и практической деятельности и взаимодействия
Подход	Позиция, отражающая позицию носителей общественного сознания	Субъекты; отношения, установки, ценностные ориентации	Определение позиции субъекта деятельности
Концепция	Система взглядов, то или иное понимание явлений, процессов; единый, определяющий замысел, ведущая мысль	Ведущая идея; цель; задачи; субъекты; образ желаемого состояния объекта, процесса или явления	Обозначение актуальных проблем и противоречий, определение цели развития объекта, явления или процесса
Модель	Система элементов, воспроизводящая некоторые стороны, связи, функции объекта исследования	Компоненты, параметры объекта (свойства, качества, типические черты); механизмы их взаимосвязи, взаимовлияния и взаимодействия	Получение информации о моделируемом объекте: выявление структуры, вскрытие механизмов связи между компонентами модели; получение нового знания об объекте

1	2	3	4
Стратегия	Общий проект сохранения или изменения объекта стратегического рассмотрения на определенный отрезок времени с учетом его актуального состояния	Субъекты, цель и задачи изменения, развития или функционирования; условия выбора (учет факторов, имеющихся ресурсов); временные ограничения; характер и содержание деятельности; тактики реализации; ожидаемые результаты	Определение цели, содержания и направленности действий, разработка и реализация тактик по достижению цели изменения или сохранения состояния объекта стратегического рассмотрения в условиях действия определенных факторов и имеющихся временных, человеческих и материальных ресурсов

Существует несколько классификаций педагогических стратегий. В основу классификации, разработанной В.В. Игнатовой, положена *деятельность педагога*, сообразная представлению о педагогической цели, плане и средствах ее осуществления, обеспечивающих безошибочное выполнение действий в заданном диапазоне педагогических ситуаций. В зависимости от характера педагогической деятельности В.В. Игнатова выделяет 11 стратегий: обогащения, приобщения, ориентирования, актуализации, интенсификации, гармонизации, проблематизации, оптимизации, активизации, содействия, сопровождения [9, с. 6–15]. Приведем информационно-смысловые характеристики каждой педагогической стратегии.

Сущность педагогической стратегии *обогащение* заключается в расширении и привнесении нового в учебно-воспитательный процесс либо в личностное развитие педагога.

Стратегия приобщения обеспечивает возможность сделать воспитателей активными субъектами собственной деятельности посредством их включения в какую-либо полез-

ную совместную деятельность. Данная стратегия ориентирована на операционально-деятельностную сферу личности.

Ориентирование как педагогическая стратегия позволяет направить субъектов воспитания на достижение цели посредством реализации комплекса педагогических мероприятий ознакомительного, рекомендательного характера и затрагивает познавательную, эмоционально-мотивационную и деятельностную сферы личности.

Стратегия актуализации обеспечивает «перевод» потенциально возможного состояния в действительное. Актуализировать – сделать непосредственно проявленным, действенным, признанным, воспроизведенным, видимым за счет совокупности условий, методов, приемов и средств. Данная стратегия применяется при необходимости активации внутренней активности личности.

Стратегия интенсификации позволяет получить высокую результативность деятельности при минимальной совокупности используемых условий, методов, приемов и средств. Интенсифицировать означает усилить, сделать более насыщенным и результативным.

Стратегия гармонизации обеспечивает проработку целей, содержания, форм и методов учебно-воспитательного процесса на принципах соответствия, дополнительности, целесообразности, интеграции ценностей всех его участников. Гармонизировать – согласовать, привести в соответствие, сделать процесс однонаправленным.

Проблематизация является синтезированной стратегией, построенной на разрешающей возможности противоречий педагогического процесса, последующей рефлексии и обновлении педагогической реальности. Обеспечивает преобразование содержания, форм и методов педагогического процесса адекватно цели посредством формулирования проблемы и использования для ее решения рефлексивного ресурса участников образовательного процесса.

Стратегия оптимизации обеспечивает достижение запланированной цели и получение соответствующих результатов на основе выбора наилучшего варианта педагогических условий, методов, приемов, средств из множества возможных. Оптимизировать означает найти и реализовать наилучшие способы организации педагогического процесса. Иллюстрирующим примером данной стратегии является оптимизация учебно-воспитательного процесса.

Стратегия активизации активизирует сознательную, самостоятельную деятельность посредством развертывания деятельностного компонента педагогического обеспечения. Активизировать – пробудить активность, усилить, оживить деятельность педагога и ребенка, сделать ее более результативной.

Стратегия содействия направлена на оказание помощи и поддержки обучающимся в их образовательной деятельности. Педагогическое содействие определяется как особый вид педагогической деятельности, основанной на совместности, и связывается с созданием специальных условий.

Стратегия сопровождения представляет собой особый вид институционализированной деятельности, направленной на восполнение пробелов профессионального развития педагогов. Стратегия реализуется в краткосрочных и пролонгированных формах и предполагает создание специальных условий, выбор содержания, специфических методов и средств.

Таким образом, в классификации В.В. Игнатовой каждая педагогическая стратегия предполагает доминирование деятельности определенного вида, сообразной цели, особенностям субъектов образования и определяющей план, сроки и средства ее осуществления, в комплексе обеспечивающих безошибочное выполнение действий в заданном диапазоне педагогических ситуаций.

Стратегия как процедура и искусство образовательной деятельности реализуется разнообразными тактиками, вклю-

чающими методы, методики, технологии и средства, позволяющими успешно реализовывать поставленные образовательные цели. Тактики содержат конкретизацию стратегической цели; описание способов деятельности по ее достижению; условия, в которых эта деятельность должна воплощаться; средства осуществления. По существу, тактики – это «пакет» прикладных методик, описывающих реализацию педагогической стратегии по её отдельным элементам.

Моделируя процесс развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, мы выбрали педагогические стратегии обогащения, ориентирования, проблематизации, интенсификации, гармонизации, оптимизации (рис. 4).

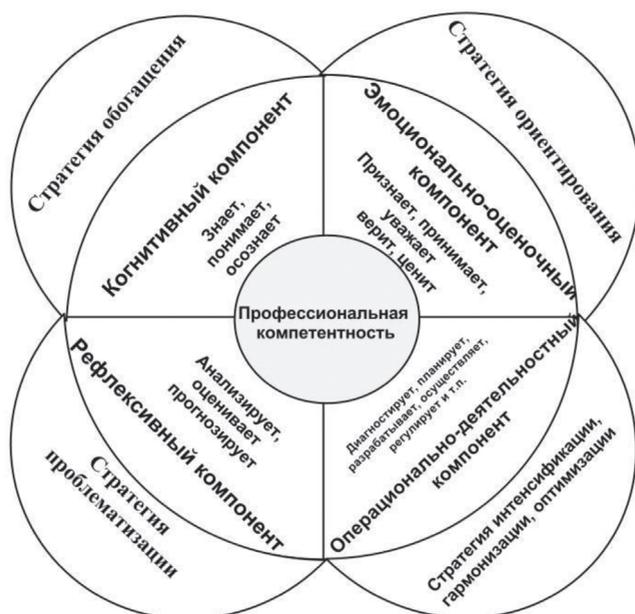


Рис. 4. Модель развития профессиональной компетентности педагога, работающего с детьми, находящимися в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении

Практика реализации модели развития профессиональной компетентности педагогов в Институте дополнительного профессионального образования и повышения квалификации КГПУ им. В.П. Астафьева предусматривает довольно большой арсенал методических средств, форм и методов обучения. Для обучения педагогов, работающих с детьми, находящимися в ТЖС и СОП, были разработаны дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации: «Актуальные проблемы социализации воспитанников интернатных учреждений» [1]; «Ювенальные технологии в профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних» [22]; «Развитие рефлексивной культуры педагогов образовательных учреждений различных типов» [18].

При разработке программ осуществлялись отбор содержания, выбор форм и методов обучения, соответствующих актуальным проблемам неблагополучного детства и адекватных цели развития профессиональной компетентности педагогов.

Развитие когнитивного компонента профессиональной компетентности педагога

Развитие когнитивного компонента обеспечивалось стратегией обогащения, направленной на расширение и углубление профессиональных знаний педагогов в области воспитания, обучения и развития детей группы социального риска.

Так, для развития способности анализировать направления государственной политики в области социальной поддержки семьи и детства и соотносить их с ситуацией будущего предусмотрены темы «История преодоления сиротства и беспризорности в России», «Состояние, структура и динамика сиротства в современной России», «Общая характеристика сиротства в Красноярском крае», изучение

которых завершается выполнением исследовательских работ: «Причинно-следственный анализ и прогнозирование сиротства в Красноярском крае», «Сравнение количественных характеристик социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних в России и в Красноярском крае» и др.

Для развития компетентности педагогов в вопросах российского законодательства в области защиты прав детей были разработаны практические занятия с применением ситуационного анализа (кейс-метода). Обучающимся предлагались пакеты кейсов на темы: «Правонарушения несовершеннолетних», «Физическое насилие над детьми», «Психическое насилие над детьми», «Проблемы детско-родительских отношений» и др., анализ которых требовал знания законов гражданского и семейного кодексов, регламентов, положений и инструкций по защите прав детей.

В качестве примера приведем один из обучающих кейсов.

Кейс «Дети в СОП». *Решением городского суда гражданка Т. лишена родительских прав в отношении двоих малолетних детей: сына 8 лет и дочери 5 лет. Дети переданы под опеку бабушке, являющейся матерью гражданки Т., проживающей вместе с ней в частном доме и ведущей совместное хозяйство.*

Семья Т. решением комиссии по делам несовершеннолетних и защите их прав города поставлена на учет как находящаяся в социально опасном положении по причине ненадлежащего исполнения родительских обязанностей. Для реабилитации семьи разработана индивидуально-профилактическая программа сроком на 1 год. Спустя полгода гражданка Т. решила устроить свою личную жизнь и уехала в район, где стала сожительствовать с В. и родила третьего ребенка. Комиссией по делам несовершеннолетних и защите их прав города, в котором ранее проживала гражданка Т., она снята с профилактического учета в связи с переездом на другое ме-

сто жительства. В один из дней в дежурную часть ОВД района поступило спецсообщение от врача скорой медицинской помощи о том, что из квартиры гражданки Т. ночью был госпитализирован 6-месячный ребенок с ожогами и с признаками алкогольного опьянения. Мать ребенка – гражданка Т. – сопроводить его в больницу отказалась, так как находилась в состоянии алкогольного опьянения.

Ранее информация о неблагополучии семьи гражданки Т. в органы и учреждения системы профилактики безнадзорности и правонарушений несовершеннолетних района, в который она переехала, не поступала.

Алгоритм анализа

1. Дайте оценку решению по передаче детей под опеку бабушке с позиций обеспечения их безопасности.

2. Обеспечивало ли такое решение позитивное изменение в социальной ситуации детей? Если нет, то какие другие решения были возможны?

3. Имелись ли основания для постановки на учет несовершеннолетних детей как проживающих в семье, находящейся в социально опасном положении? Обоснуйте ответ.

4. Кто обязан был осуществлять контроль за безопасностью детей, проживающих в таких условиях?

5. Снимая с профилактического учета семью гражданки Т. по причине переезда, должна ли была КДН и ЗП города проинформировать районную комиссию? Если да, то какой документ должен был быть подготовлен?

6. Имелись ли основания у органов опеки и попечительства района для отобрания третьего ребенка у Т., если им известно, что она ранее была лишена родительских прав? Были ли основания для лишения ее родительских прав?

7. Может ли ребенок быть возвращен в семью после лечения? Кто принимает решение о передаче малолетнего матери? На какой срок?

Развитие эмоционально-оценочного компонента профессиональной компетентности

Развитие эмоционально-оценочного компонента обеспечивалось стратегией ориентирования, способствующей формированию установки на нормализацию социальной ситуации развития детей и подростков, преодоление их педагогической запущенности, коррекцию отклонений в развитии и поведении. Известно, что на качество деятельности педагога влияют не только полученные при обучении знания, но и личный опыт в виде выработанного алгоритма, а также устойчивое предрасположение и готовность к данной деятельности, то есть его профессиональные установки. Комплекс профессиональных установок личности проявляется в виде «намерений, планов и программ достижения определенного результата» [10, с. 64], а процесс их формирования зависит от отношения педагога к детям, находящимся в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении. Это отношение формируется в сознании воспитателя и находит отражение в суждениях, в готовности принять личное участие в их судьбе, в манере обращения с детьми и т.д. Поэтому развитие эмоционально-оценочного компонента профессиональной компетентности предполагает диагностику исходных профессиональных установок; коррекцию негативных и формирование новых позитивных профессиональных установок.

Можно условно различить несколько моделей отношения педагогов к детям отклоняющегося социального развития [21, с. 8–11].

Модель «Ущербные дети». В представлении сторонников этой модели дети-сироты, дети, лишенные родительского попечения, несовершеннолетние правонарушители являются неполноценными по причине дурной наследственности, различных нарушений физического и психиче-

ского здоровья. По их мнению, никакие усилия общества по воспитанию и развитию детей, брошенных собственными родителями, не приведут к нормализации их развития и не обеспечат успешное вхождение в общество. Следовательно, целью государственной политики должно быть их обособление в учреждениях интернатного типа с обеспечением жизнедеятельности на минимальном уровне, а целью образования – получение несложной рабочей профессии. Для приверженцев такого отношения характерны высказывания: «Сколько сирот не воспитывай, они все равно повторят судьбу своих родителей», «Из них никогда не получится ничего путного» и пр.

Модель «Несчастливые дети». В рамках этой модели дети, находящиеся в ТЖС и СОП, рассматриваются в первую очередь как объект жалости и благотворительной помощи в виде новогодних подарков, игрушек, развлекательных мероприятий и пр. Главной задачей в такой модели видится главным образом создание комфортной среды обитания, а основным мотивом помощи выступает желание «хоть чем-то порадовать бедных сироток».

Модель «Лишние дети». Странники данной модели видят в детях в первую очередь объект обременительной благотворительности, так как содержание и образование сироты обходится государству дороже, чем родительского ребенка. По их мнению, сироты – «лишние дети» потому что, во-первых, не нужны собственным родителям, а во-вторых, являются экономическим бременем, размеры которого необходимо не увеличивать, а уменьшать. Вследствие этого основной задачей общества является ограничение прав на рождение детей людьми, ведущими асоциальный опыт жизни, а также принуждение родителей (в виде штрафов, исправительных работ и др.) к материальному обеспечению рожденных ими детей.

Модель «Дети, которым нужно помочь». Эта модель предполагает наличие у ее сторонников твердого убеждения, что общество ответственно за создание благоприятных условий воспитания, развития и обучения детей-сирот и предоставление им реальных возможностей жить в семье, выбрать профессию и быть желанным членом общества. Реализация такой модели возможна только при условии непрерывного поиска и совершенствования форм устройства детей в ТЖС и СОП в семьи, постинтернатного сопровождения, психолого-педагогической и экономической поддержки и т.д.

Приведем данные исследования, проведенного с целью изучения отношения педагогов к детям-сиротам и оценки существующей системы их государственной поддержки в Краснотуранском районе Красноярского края [24, с. 142–147]. Отношение педагогов выявлялось по методике неоконченного предложения. Учителям предлагалось высказать суждения на основе личного опыта и наблюдений по следующим проблемам:

- эффективность и недостатки государственной поддержки детей-сирот;
- эффективность патронатного воспитания, воспитания в приемной, замещающей, гостевой семье;
- степень готовности взять ребенка-сироту на воспитание (любая форма: усыновление, патронат, приемная, гостевая, замещающая семья).

В исследовании приняли участие 40 педагогов общеобразовательных школ, работающих в классах, в которых обучаются дети из семей и дети из детских домов.

По мнению опрошенных, социальная защищенность детей-сирот достаточно обеспечивается их государственной опекой в домах ребенка и детских домах, материальной поддержкой, предоставлением льгот на жилье, поступлением в учебные заведения. При этом две трети респондентов

считают, что затраты государства на содержание детей-сирот несоизмеримо высоки по сравнению с полученными результатами их обученности и воспитанности. Свое мнение о том, что гораздо рациональнее вкладывать деньги в семейное воспитание, они выражали в высказываниях: «Выпускники детских домов не достигают уровня развития домашних детей», «Сироты почти никогда не становятся хорошими родителями», «Дети-сироты вырастают иждивенцами и лодырями» и т.п.

Опрошенные выразили определенный скепсис в отношении эффективности воспитания детей-сирот в замещающих семьях разного типа. Ссылаясь на свои наблюдения за приемными семьями в селах Краснотуранского района, педагоги называли материальную заинтересованность основной причиной, по которой приемные родители берут детей из детского дома. Обосновывая свою точку зрения, педагоги писали: «Сироты в замещающих и приемных семьях используются в качестве рабочей силы для ухода за скотом и работы на огороде», «Сирот берут для того, чтобы на деньги, которые государство платит на их содержание, кормить своих детей», «Приемные родители не уделяют достаточно внимания воспитанию сирот» и пр.

Из 40 опрошенных желание и готовность взять ребенка-сироту на воспитание выразили только три педагога, остальные признавались, что они не могут себе этого позволить, так как «Необходимо растить своих детей», «Не хватит умений и сил на их перевоспитание», «Думаю, что это неблагодарное дело» и т.п.

Основываясь на приведенных данных, можно сделать вывод, что в педагогической среде доминируют модели отношения к детям в ТЖС и СОП «Лишние дети» (объекты обременительной благотворительности) и «Ущербные дети» (неполноценные существа).

Развитие операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов

Развитие операционально-деятельностного компонента обеспечивается стратегиями интенсификации, гармонизации, оптимизации, способствующими поступенчатому переходу от профессионализма к его высшей ступени – мастерству в области диагностирования социального и психофизического развития детей и подростков, применения общепедагогических и специфических методов воспитания, технологий и методик педагогической коррекции поведения; разработки и реализации индивидуально-ориентированных программ воспитания и психолого-педагогической поддержки детей отклоняющегося развития и др.

С этой целью в дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации «Актуальные проблемы социализации воспитанников интернатных учреждений», «Ювенальные технологии в профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних» были введены модули: «Теория и методика воспитания детей-сирот в детском доме», «Ювенальная юстиция в РФ», «Технологии кейс-менеджмента и медиации в профилактике правонарушений несовершеннолетних» и др.

Модуль «Теория и методика воспитания детей-сирот в детском доме» предусматривает изучение методик мониторинга социального, психофизического, личностного и характерологического развития детей с ТЖС и СОП, анализ и интерпретацию полученных данных о состоянии здоровья, степени педагогической запущенности, уровнях тревожности и агрессии, о вредных привычках и характерологических деформациях и др. Практические занятия и лабораторные работы посвящены овладению слушателями умениями составлять личностные и характерологические «портреты» воспитанников, выделять проблемы их развития, ставить цели воспитания, ресоциализации, педагогической коррекции.

Так, например, практические занятия по теме «Программирование индивидуально-ориентированного воспитания дезадаптированных детей и подростков» ориентировали педагогов на увязывание целей, содержания, форм и методов, на гармонизацию и оптимизацию учебно-воспитательного процесса на принципах соответствия, дополнительности, целесообразности, на обеспечение индивидуальной траектории личностного развития детей посредством разработки и реализации специальных программ. Логика и последовательность программирования индивидуально-ориентированного воспитания и развития детей и подростков обеспечивается следующим алгоритмом:

- изучение и анализ социального, психофизического и личностного развития ребенка;
- фиксация отклонений (описание, измерение, интерпретация);
- постановка цели и задач воспитания (коррекция);
- проектирование вариантов решения выявленных проблем (определение условий, выбор средств, определение содержания деятельности);
- анализ результатов;
- коррекция действий.

Целью модулей «Ювенальная юстиция в РФ», «Технологии кейс-менеджмента и медиации в профилактике правонарушений несовершеннолетних» является формирование профессиональных компетенций, в числе которых умение диагностировать проблемы семей в СОП и ТСЖ; сотрудничать с субъектами профилактики социального сиротства и профилактики правонарушений несовершеннолетних в рамках межведомственного взаимодействия; выполнять функции куратора случая; осуществлять процедуру примирения (медиацию) обидчика и жертвы; оценивать риски и возможности совершения правонарушений несовершеннолетних по методике компьютерного диагностирования ОРВ (оценка рисков и возможностей).

Все дополнительные профессиональные образовательные программы повышения квалификации педагогов, работающих с детьми в трудной жизненной ситуации и социально опасном положении, реализуются по очно-заочной форме обучения с применением технологий дистанционного обучения по специально разработанным учебно-методическим комплексам.

В качестве примера приведем электронный учебно-методический комплекс программы «Ювенальные технологии в профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних» [23], содержащий модули: «Социальное сиротство в РФ как социальная и психолого-педагогическая проблема»; «Правонарушения несовершеннолетних в РФ: факторы, структура, динамика»; «Ювенальная юстиция в РФ» и др. (рис. 5).

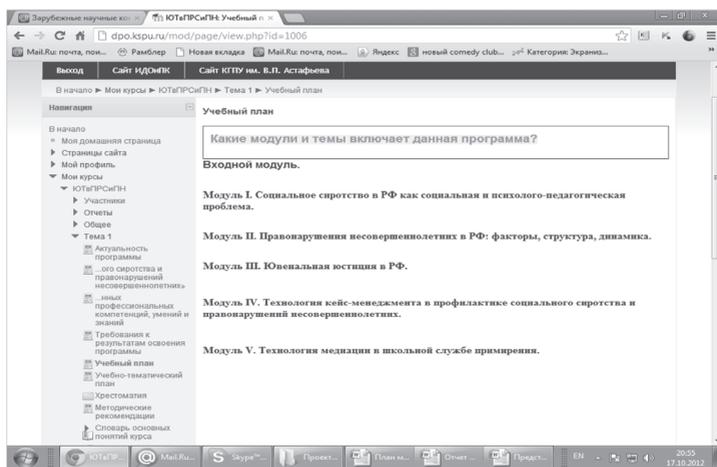


Рис. 5. Содержание электронного учебно-методического комплекса дополнительной профессиональной образовательной программы «Ювенальные технологии в профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних»

Модули содержат обзорные лекции, разработанные в соответствии с требованиями к оформлению содержания дистанционного курса, и включают теоретический мате-

риал с гиперссылками на статистические данные, нормативно-правовые документы; вопросы, правильные ответы на которые позволяют переходить к последующим страницам лекции; видеоролики, иллюстрирующие теоретический материал; задания для самостоятельной работы, способствующие развитию практических умений и компетенций, контрольные тесты; рекомендуемую литературу и другие источники информации. Предусмотрено участие слушателей в форумах и чатах, позволяющее обсуждать актуальные проблемы, обмениваться информацией и пр.

Завершая анализ механизмов и средств развития операционально-деятельностного компонента профессиональной компетентности педагогов, отметим, что выбранные стратегии оптимизации, интенсификации и гармонизации обеспечивают практическую подготовку педагогов и специалистов социальной сферы к решению задач профилактики социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних, защиты их прав.

Развитие рефлексивного компонента профессиональной компетентности педагога

Развитие рефлексивного компонента подразумевает формирование способности и готовности педагога к саморазвитию; осознанию, преобразованию и применению опыта, полученного в предметной деятельности; умению соотносить свои действия с планируемыми результатами, осуществлять контроль деятельности в процессе достижения результата; определять способы действий в рамках предложенных условий и требований; корректировать свои действия в соответствии с изменяющейся ситуацией и пр. [18]. Актуализация рефлексивного ресурса участников образовательного процесса обеспечивается синтезированной стратегией проблематизации, построенной на разрешающей возможности противоречий образовательного процесса. Тактикой (средством)

реализации стратегии проблематизации является дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации «Развитие рефлексивной культуры педагогов образовательных учреждений различных типов» [18], разработанная в институте дополнительного образования и повышения квалификации КГПУ им. В.П. Астафьева.

Программа имеет практико-ориентированный характер и направлена на:

- обогащение знаний педагогов о рефлексивной культуре;
- актуализацию собственного личностно-профессионального саморазвития;
- профилактику и преодоление неконструктивных стереотипных способов разрешения проблемных педагогических ситуаций;
- накопление опыта рефлексивного саморазвития и рефлексивной педагогической деятельности в процессе повышения квалификации.

Таблица 10

**Учебно-тематический план
дополнительной профессиональной образовательной
программы «Педагогика» по направлению
Развитие рефлексивной культуры педагогов
образовательных учреждений различных типов**

Наименование разделов и тем	Всего часов	В том числе			Форма контроля
		Лекции	Семинары	Практические занятия	
1	2	3	4	5	6
Входной модуль. Собеседование					
Модуль 1. Рефлексивная культура как составляющая профессионально-педагогической культуры	8	4	4		

Продолжение табл. 10

1	2	3	4	5	6
Тема 1. Профессионально-педагогическая культура в контексте компетентного подхода (проблемы и перспективы). Рефлексивные компоненты профессиональной компетентности учителя	4	2	2		Круглый стол. Выполнение упражнений
Тема 2. Сущностные характеристики рефлексивной культуры учителя (понятие, структура, критерии, уровни, этапы формирования)	4	2	2		Выполнение упражнений.
Модуль 2. Профессионально-личностный потенциал как основа формирования рефлексивной культуры учителя	10	4	6		
Тема 1. Ценностно-смысловые составляющие рефлексивной культуры педагога	4	2	2		Выполнение упражнений
Тема 2. Профессиональная Я-концепция педагога	6	2	4		Выполнение упражнений. Разработка рефлексивной карты профессионального саморазвития

1	2	3	4	5	6
Модуль 3. Рефлексивная культура как механизм развития профессиональной деятельности и преодоления проблемно-конфликтных ситуаций	16	6	10		
Тема 1. Рефлексивное управление в педагогической деятельности	4	2	2		Выполнение упражнений
Тема 2. Рефлексивные способы преодоления проблемно-конфликтных ситуаций в педагогическом общении	8	2	6		Выполнение упражнений
Тема 3. Разработка инновационной продукции (программы, комплекса занятий, заданий и упражнений) с использованием средств рефлексивной культуры	4	2	2		Проектирование занятий с использованием средств рефлексивной культуры
Итоговая аттестация: презентация инновационной продукции с использованием средств рефлексивной культуры	2				Презентация проектов
Итого аудиторной работы	36	14	20		

Программой предусмотрено использование активных методов обучения, методов практической психологии и дидактической эвристики. Стратегия проблематизации, реализуемая на учебных занятиях, базируется на структурной модели педагогической рефлексии, которая интегрирует

в себе два плана – личностный и операциональный. Профессиональная рефлексия педагога развивается на основе личностных рефлексивных способностей. Именно поэтому в содержание практических занятий включены упражнения и задания, направленные на активизацию процессов личностного и профессионального самосознания. Задания для самостоятельной работы предполагают проведение самодиагностики профессионально важных качеств, стимулируют процессы самоанализа, самоисследования.

Поскольку операциональный план профессиональной рефлексии учителя предполагает анализ и осмысление своего практического опыта, в содержание практических занятий включены задания, направленные на рефлексивный анализ педагогических ситуаций и разработку собственной интеллектуальной продукции (см. табл. 10).

Представленная в работе структурно-функциональная модель отображает компоненты и раскрывает природу профессиональной компетентности педагогов, являющейся интегративной характеристикой, отражающей их готовность и способность к эффективной деятельности по воспитанию, обучению и развитию детей и подростков отклоняющегося социального развития.

Предложенная структура профессиональной компетентности содержит когнитивный, эмоционально-оценочный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты, проявляющиеся на критическом (низком), достаточном (среднем) и оптимальном (высоком) уровнях.

Выделенные критерии и показатели позволили разработать простые и доступные методики оценки и самооценки, позволяющие количественно оценить меру выраженности профессиональной компетентности и отдельных ее компонентов.

Описанная модель развития профессиональной компетентности как процесс поступенчатого перехода от профес-

сиональных квалификаций до ключевых профессиональных компетенций в освоении различных видов социально-педагогической деятельности с детьми и подростками отклоняющегося социального развития реализуется стратегиями обогащения, ориентирования, интенсификации, оптимизации, гармонизации, проблематизации, воплощенными в специально разработанных дополнительных профессиональных образовательных программах повышения квалификации.

Библиографический список

1. Актуальные проблемы социализации воспитанников интернатных учреждений: дополнительная профессиональная образовательная программа повышения квалификации педагогических кадров интернатных учреждений для детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей / сост. Н.Ф. Яковлева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009.
2. Белова Е.Н., Гуртовенко Г.А., Бутенко С.В. и т.д. Управление развитием инновационной деятельности в современном образовательном учреждении: коллективная монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
3. Бережная О.В. Психолого-педагогическое сопровождение детей-сирот как средство их социализации: дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2005.
4. Борытко Н.М. Профессионально-педагогическая компетентность педагога // Интернет-журнал «Эйдос». 2007. 30 сентября [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2007/0930-10.htm>
5. Глинский Б.А. Моделирование сложных систем. М., 1978.
6. Демидова Т.А. Управление развитием профессиональных компетенций воспитателя в детском доме: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Череповец, 2008.
7. Дружилов С.А. Профессиональная компетентность и профессионализм педагога: психологический подход // Сибирь. Философия. Образование. Научно-публицистический альманах. Новокузнецк, 2005. Вып 5. С. 26–44.

8. Зимняя И.А. Психолого-педагогическая характеристика стратегического подхода и общей стратегии воспитания // Стратегия воспитания в образовательной системе России: подходы и проблемы / под ред. проф. И.А. Зимней. М.: Агентство «Издательский сервис», 2005.
9. Игнатова В.В. Разработка педагогических стратегий как фактор становления личности // Становление личности в образовательном процессе: культурные и педагогические аспекты / под общ. ред. В.В. Игнатовой, Г.А. Субоча. Красноярск: Изд-во СибГТУ, 2010.
10. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых. М., 1985.
11. Кучменко О.Б. Моделювання у педагогічному дослідженні // Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Київ: [s. n.], 2006. № 48.
12. Кушнер Ю.З. Методология и методы педагогического исследования: учебно-методическое пособие. Могилев: МГУ им. А.А. Кулешова, 2001.
13. Логические основы метода моделирования / под ред. Е.С. Геллер. М.: Издательский дом «Этносфера», 2008.
14. Моделирование в науке и технике / под ред. проф. Ю.Г. Бирюкова. Ростов н/Д: Феникс, 2004.
15. Новик И.Б. Моделирование как метод научного исследования. М.: Гардарики, 2005.
16. Педагогика: учебное пособие для студентов педагогических учебных заведений / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И.Мищенко, Е.Н. Шиянов. М.: Школа-Пресс, 1997.
17. Педагогический энциклопедический словарь. Научное изд-во. М.: Большая российская энциклопедия, 2003.
18. Развитие рефлексивной культуры педагогов образовательных учреждений различных типов: дополнительная профессиональная образовательная программа / авт.-сост. О.В. Перевалова; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
19. Саволайнен Г.С. Социокультурное взаимодействие в образовательном процессе педагогического вуза и школы: обновление содержания, технологий подготовки и мониторинга:

монография / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2005.

20. Словарь психолога-практика. 2-е изд., перераб. и доп. / сост. С.Ю. Головин. Минск: Харвест; АСТ, 2001.
21. Шилова М.И., Яковлева Н.Ф. Многофакторный анализ деформаций характера детей-сирот и детей, лишенных родительского попечения // Педагогика. 2010. № 2. С. 25–32.
22. Ювенальные технологии в профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних: дополнительная профессиональная образовательная программа / авт.-сост. Н.Ф. Яковлева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012.
23. Ювенальные технологии в профилактике социального сиротства и правонарушений несовершеннолетних: дополнительная профессиональная образовательная программа / авт.-сост. Н.Ф. Яковлева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2012. 96с.
24. Яковлева Н.Ф. Формирование профессиональных установок воспитателей детских домов в системе повышения квалификации // Современные тенденции развития образования взрослых: материалы III Всероссийской научно-практической конференции, Красноярск, 16–17 июня 2008 Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2008 г.
25. Яковлева Н.Ф., Карапчук В.А., Харламова Н.М. Ресоциализация несовершеннолетних осужденных: опыт Канской воспитательной колонии / под общ. ред. Н.Ф. Яковлевой; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2009. 230 с.
26. Яковлева Н.Ф. Воспитание характера детей-сирот: учебное пособие / Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2010.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Разработка моделей развития профессиональных компетентностей работников образования осуществлялась и продолжает осуществляться в рамках проекта 02/12 «Сетевое пространство дополнительного образования» **Программы стратегического развития КГПУ им. В.П. Астафьева**. Цель и ключевая идея проекта – создание и развитие сетевого пространства дополнительного образования, направленного на удовлетворение потребностей жителей Красноярского края и других территорий Сибири в широком спектре актуальных дополнительных образовательных услуг, предоставляемых с применением дистанционных образовательных технологий (ДОТ) на базе института дополнительного образования и повышения квалификации (ИДОиПК). Создание и развитие сетевого пространства дополнительного образования позволяет заложить научную и научно-методическую основу новой интерактивной клиент-ориентированной системы взаимодействия, обеспечивает доступность, адресность дополнительного профессионального образования, повышение его качества, последующее методическое и научно-методическое сопровождение, тьюторскую поддержку обучившихся.

Сетевое пространство дополнительного образования обеспечивает реальную непрерывность образования (lifelong learning) и преемственность формального, неформального и информального образования, а также выступает основой предпринимательской деятельности и разумной, обоснованной коммерциализации образования, адекватной стоящим перед ним задачам.

Сетевое пространство дополнительного образования обеспечивает возможность реализации дополнительных и дополнительных профессиональных образовательных программ на международном уровне, создавая для участников «безбарьерную» среду, т. е. общение и взаимодействие

субъектов образовательного процесса организуется в реальном, удобном для них времени, в естественных условиях, вне территориальных границ и других искусственных барьеров.

Таким образом, на практике реализуются модели развития профессиональных компетентностей работников образования через научно-образовательные центры сетевого пространства дополнительного образования: Сибирский центр «Искусство управления и лидерства», «Учитель новой школы», «Сопровождение детей и подростков группы риска» и сетевой центр «Профессионал». Приглашаем вас стать членом профессионального сообщества. Вся информация – на сайте *dpo.kspu.ru*.

Научное издание

Елена Николаевна Белова
Галина Савельевна Саволайнен
Альберт Николаевич Фалалеев
Наталья Федоровна Яковлева

МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РАБОТНИКОВ СФЕРЫ ОБРАЗОВАНИЯ

Коллективная монография

Изд. 2-е, стереотип.

Редактор *С.А. Бовкун*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подготовлено к изданию 02.09.2013.
Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 16,75. Заказ 08-129

«ЛИТЕРА-принт», т. 2-950-340

Для заметок

Для заметок