

СОДЕРЖАНИЕ

Раздел 1

Теоретические и методологические основания технологии управления

Цирульников А.М.

Модернизация образования: социокультурная альтернатива
(методология и инструментарий, опыт и решения)9

Кузнецов А.А., Ниматулаев М.М.

Подготовка работников управления системой образования
к использованию электронных ресурсов для профессионального
самообразования 20

Новоселова С.Ю.

Управление современным образовательным учреждением
на основе целостной теории развития управления
общеобразовательными системами 28

Чечель И.Д., Потемкина Т.В.

Профессионализм руководителя образовательного учреждения
в логике компетентностного подхода 47

Вальдман И.А.

Самооценка школы как инструмент эффективного
управления общеобразовательным учреждением 72

Климин С.В.

Совершенствование содержания внешней оценки качества
деятельности общеобразовательных учреждений и организаций 92

Климина Т.Г.

Экспериментальная апробация методического оснащения
для оптимизации планирования и внешнего контроля
выполнения требований ФГОС к воспитанию обучающихся
в начальной школе 105

Раздел 2

Методологические основы управления устойчивым развитием образовательных систем

Пуденко Т.И.

Методологические и теоретические основания управления
устойчивым развитием территориальных систем образования 115

<i>Мощенко А.В., Денисенко С.И., Саханский Н.Б.</i> Система открытого образования в России: сущность и направления развития.....	132
<i>Болотина Т.В., Пригодич Е.Г.</i> Гражданское образование: модель управления демократическим школьным сообществом.....	145
Раздел 3	
Система экономических механизмов повышения качества образования	
<i>Яковенко Е.Г.</i> Обучение экономическому мышлению — условие формирования инновационно-ориентированного потенциала знаний	166

*К 70-летию Российской академии образования
К 25-летию ФГНУ «Институт управления образованием» РАО*

ВСТУПИТЕЛЬНОЕ СЛОВО

Уважаемые коллеги!

Текущее столетие воспринимается современниками как эпоха интенсивных социокультурных, экономических, технологических, демографических и других изменений, принимающих глобальный масштаб. В этой ситуации вопросы управления образованием, его роль в сохранении и развитии человеческого капитала, генерации научных знаний, технологических и других инноваций становятся все более актуальными и требуют разработки адекватной стратегии развития российского образования академическим сообществом.

Коренные изменения, произошедшие в мире за последние десятилетия, преобразовали все стороны жизни нашего общества, трансформировали как человеческую личность, так и её отношения в изменившейся социальной и образовательной среде. Повышение требований к уровню и качеству образования растущих людей определяют актуальность проблем управления образовательными системами с учетом социализации основных участников педагогического процесса, интеллектуальных ресурсов научных и образовательных организаций, инновационного развития систем образования; становится важнейшим фактором, определяющим эффективное развитие научного потенциала страны.

Таким образом, *современный период менеджмента в сфере образования России должен быть ориентирован на динамическое приспособление образовательного учреждения к изменениям во внешней среде, требованиям потребителей к образовательным услугам, что требует от руководителей любого уровня системы образования отслеживания достижений теории и практики управления образованием, постоянного поиска новых форм и методов работы, новых организационных решений.*

Все это определяет необходимость в решении задач коренного улучшения системы образования, качества подготовки руководителей в тесной взаимосвязи с развитием фундаментальной и прикладной науки, имеет определяющее значение для будущего страны, что предполагает совместные усилия академического и педагогического сообщества, государства, предпринимательских кругов.

Проведенные в рамках проектов «Система экономических механизмов повышения качества образования», «Теоретические и методологические основы технологии управления» и «Методологические основы управления

устойчивым развитием образовательных систем» исследования **ФГНУ «Институт управления образованием» Российской академии образования** были ориентированы на совершенствование методологии, теории и практики организационно-технологических оснований управления образованием с обобщением результатов и ориентировку на завершение фундаментальных исследований в соответствии с принципами преемственности и развития с учетом индикаторов эффективности Программы фундаментальных научных исследований государственных академий наук на 2008–2012 годы.

Основными результатами проведенных исследований стали:

- Концепция развития образовательного потенциала как структурного элемента экономической безопасности страны;
- Модели и организационно-экономические механизмы повышения роли подсистем высшего, среднего, начального и общего образования в обеспечении экономического развития России;
- Целостная теория развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями;
- Новые научные представления о сущности, особенностях управления устойчивым развитием региональных и муниципальных образовательных систем;
- Система принципов и технологии комплексной оценки состояния и перспектив развития муниципальных и региональных систем образования;
- Характеристика тенденций изменений в муниципальных образовательных системах;
- Модели и механизмы демократизации образовательных систем.

Существенный вклад внесли проведенные экспериментальные исследования и апробация результатов исследований, которые строились, исходя из необходимости проверки теоретических положений, моделей и методов управления, создаваемых при решении научно-исследовательских задач в рамках формирования теоретико-методологических основ проектирования современной системы управления образованием.

Результаты проведенных исследований будут способствовать научному обеспечению управления системой образования в соответствии с современными знаниями в области образовательного менеджмента, непосредственно влияющим на выбор моделей и механизмов управления на уровне государственного регулирования сферы образования, уровне самоорганизации (автономности) образовательных учреждений, а также с учетом развитости рынка образовательных услуг.

Малеванов Евгений Юрьевич,
директор ФГНУ «Институт управления образованием» РАО
кандидат педагогических наук

Раздел 1

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ТЕХНОЛОГИИ УПРАВЛЕНИЯ

Цирульников Анатолий Маркович

член-корреспондент РАО,
доктор педагогических наук, профессор,
заведующий лабораторией социокультурных
и региональных проблем развития образования

Модернизация образования: социокультурная альтернатива (методология и инструментарий, опыт и решения)

Существуют два подхода к образованию. Один кажется простым и технологичным, применим к управлению массовыми процессами и формируется узким кругом управленцев и проектировщиков. Факторы разнообразия действительности, в которой находятся школы, играют определенную роль, их как-то учитывают (с советских времен известен принцип учета местных условий). Но в целом, стихийность, разнообразие, неупорядоченность местного опыта представляются досадным недоразумением, его стараются упростить и привести в надлежащий порядок. Этот подход может быть назван *технократическим*.

Однако существует и другой, социокультурный подход, который лежит в основе иного типа модернизации образования, и включает в себе иные возможности и перспективы развития.

Сделаем одно пояснение.

Модернизацию мы рассматриваем не как задачу, а как проблему (А. Аузен).

Проблема отличается от задачи рядом признаков [12;17]: большой степенью неопределенности, типом результатов (итог решения проблемы — не конкретный, практический результат, а новые или прежние, но отрефлексированные методологические основания, иная точка зрения на вещи). И изначально присущими проблеме противоречиями, без их разрешения проблема не снимается.

В этом смысле, задачу можно не решать. Заменить одну задачу другой, кажущейся эквивалентной. Найти обходные пути.

С проблемой такого рода «игры» не проходят.

Проблему нельзя подменить или обойти, она или решается, или нет. Если — нет, ситуация, связанная с нерешенной проблемой, воспроизводится вновь.

Краткий экскурс в понятие «модернизация». В сфере образования проблематика модернизации обсуждается в разных контекстах и аспектах: с точки зрения стратегий и моделей развития, в этнорегиональном аспекте, с позиций социологии, культурологии, психологии и т. д. Уже начата разработка первых муниципальных и региональных программ социокультурной модернизации системы образования.

Вместе с тем, собственно понятие «социокультурная модернизация образования» в литературе раскрыто мало. Поэтому, приступая к преобразованиям, следовало бы разобраться с понятиями.

И, прежде всего, с тем, что такое модернизация вообще; что такое модернизация, в том числе, в области образования — в России (исторически и сегодня); что такое (в чем может состоять) модернизация системы образования социокультурного типа.

С исходным понятием относительно ясно. Модернизация понимается как усовершенствование, улучшение, обновление; изменение в соответствии с требованиями времени; макропроцесс перехода от традиционного общества к современному обществу. При этом существуют разные типы модернизации, ее соотношение с социокультурными традициями, характерные особенности российской модернизации [6; 10].

Представления о социокультурной модернизации образования вырабатываются не на голом месте, хотя в силу новизны они еще не сложились как нечто общепринятое.

Почему проваливаются реформы. Попробуем приблизиться к пониманию модернизации социокультурного типа.

Начну с примера, который лично на меня произвел сильное впечатление (он не из педагогики, но легко проецируется на образование).

В XVIII веке в Германии модернизировали лесное хозяйство: реальный, разнообразный, хаотически растущий старый лес попытались преобразовать в новый, более однородный и лучше соответствующий административным схемам управления лесами. Чтобы увеличить прибыль от определенного сорта древесины (норвежской ели), стали убирать из леса все, что мешало (подлесок, поваленные и сухие деревья, кустарник) и высаживать строгими рядами, в армейском порядке деревья одного вида и возраста.

Первая генерация нового «научного леса» дала превосходные результаты, высокие показатели желаемой древесины, колоссальная прибыль; метод начали распространять в других странах... Но тут стали возникать

досадные явления, которые, в итоге, привели к появлению в немецком словаре нового термина *Waldsterben* («смерть леса»).

Оказалось, что уничтожение подлеска, бурелома и сухостоя сократило разнообразие насекомых, млекопитающих и птиц, чья жизнедеятельность необходима для процессов образования почвы (она стала истончаться и беднеть). Когда лес был разного возраста, массивный штормовой лесоповал валил одни деревья, но могли устоять другие. Когда лес состоял из многообразия разных видов деревьев, эпидемия вредителей уничтожала одни, но не трогала другие. В научно выращенном лесу картина была совсем иной. В результате, «идеально выстроенный», удобный для управления и дававший замечательную прибыль новый лес, во второй генерации умер.

Модель леса, как товара, потерпела крах.

Существует интереснейший анализ того, почему государственные реформы и модернизация терпят крах, причем в разных областях деятельности и разных странах: высокомодернистский город в Бразилии, коллективизация в советской России, принудительное переселение в деревню в Танзании — примеры разные, а результат тот же.

Для нас, памятуя отечественную историю, поучительны наиболее обнажающие проблему аспекты модернизации, поэтому стоит зафиксировать причины, лежащие в основе краха некоторых великих утопических социальных проектов XX века.

Для полноты развертывания бедствия необходимо сочетание четырех элементов: административное рвение, стремящееся привести в порядок природу и общество — «*государственное упрощение*»; идеология «*высокого модернизма*» — чрезмерная вера в научно-технический прогресс, в господство человека над природой, в рациональность проекта социального порядка, выведенного из научного понимания естественных законов («гигантские проекты» века); это утопии, но по-настоящему опасными они становятся в сочетании с *авторитарным государством*, которое способно использовать всю свою власть, чтобы воплотить высокомодернистские проекты; *обессиленное гражданское общество*, неспособное сопротивляться этим планам (этот элемент, в сочетании с первыми тремя способен привести к бедствию) [16].

Предлагаю оценить риски модернизации, возникающие вследствие сочетания этих элементов в нашей действительности. По-моему, они достаточно высоки.

Кроме того, они усугублены еще одним моментом: для России, в историческом плане и сегодня, характерен «*догоняющий тип модернизации*».

Начиная со времен Петра I, он состоит в том, что, во-первых, берет-ся только та часть инокультурного опыта, которая связана, прежде всего,

со сферой военных технологий, а во-вторых, перенимается определенный уровень цивилизованности и комфорта лишь для элиты.

Это характерно и для нынешней модернизации страны, и образования, в частности. Наглядное подтверждение — элитарное образование и попытки восстановить ВПК и его прежнее научно-образовательное обеспечение (в виде воспроизведения на советском уровне вузов, типа Физтеха, Баумановского, их аналогов, или объявленный конкурс на создание проекта «школы Сколково», модель которой намереваются тиражировать по всей России).

Модернизация такого рода (включая известные «упрощенческие» и высокомодернистские решения, типа реструктуризации, ЕГЭ и пр.) — явление обычной, *технократической модернизации*.

Смена взглядов на образование. Иной, социокультурный тип модернизации связан с иным взглядом на образование, при котором казавшееся второстепенным (территориально-географические, культурные, этно-региональные особенности, местный опыт), становится существенным. Суть социокультурного подхода к системе образования — в признании социокультурного измерения не дополнительной, а одной из основных, фундаментальных характеристик образовательных процессов.

Исходя из сказанного, модернизация образования может трансформироваться в социокультурную, если будет реализовывать иные стратегические ориентиры. Во-первых, это может произойти, если начнет развертываться деятельность, прямо противоположная той, в которой губительным образом сочетаются указанные четыре элемента. Это должна быть деятельность, в которой имеют место:

- ориентация на сложность и разнообразие;
- развитие существующего и местного опыта вместо утопического проектирования всеобщего нового порядка;
- самоорганизация и саморазвитие образовательных сообществ, школ.

Иными словами, необходимо не упрощать, а исходить из сложности и разнообразия образовательных явлений и процессов (способствовать сохранению «живого леса» образования).

Нужно принимать решения, прямо противоположные «высокому модернизму» (реализовывать не глобальные, а локальные, точечные социально-образовательные проекты, стимулировать отдельные культурно-образовательные инициативы, связывающиеся в сети, опираться на богатство культурно-образовательной деятельности местных сообществ).

Надо влиять на изменение характера государства, его дальнейшую историю через набирающее силы гражданское общество. Для этого образование, как известно, может сделать многое.

Сочетание отмеченных ориентиров составляет, на наш взгляд, одну из ключевых характеристик социокультурной модернизации образования.

Во-вторых, необходим отход от привычной модернизации «догоняющего типа» к собственно социокультурной. В этом ключе при обсуждении смысла и содержания социокультурной модернизации встают вопросы о ценности отдельного человека, инноваций, вырастающих из традиций, культуротворчестве, общецивилизационных преобразованиях на национальной основе. В то же время социокультурная модернизация опирается на позитивные тенденции «глобализма», открытое информационное общество, мир без «границ», либеральные и демократические институты. Учитывая отечественные реалии, эти вопросы составляют поле дискуссии.

Но тенденция понятна.

Инструментарий реализации социокультурной модернизации образования.

Сказанное выше можно было бы воспринимать как общие рассуждения, если бы не опыт. Наиболее примечательный наработан в республике Саха (Якутия), где автор вместе со своими коллегами работают многие годы.

Сегодня уже можно говорить о пяти оформившихся в практике типах технологий, которые составляют инструментарии социокультурной модернизации образования.

- *Метод анализа социокультурной ситуации (метод СКС)*, применяемый при разработке стратегий и моделей развития школьного и других видов образования в районах и населенных пунктах. В основе метода СКС лежит алгоритм анализа ситуации, помогающий идентифицировать ключевую образовательную проблему и искать средства ее разрешения. Этот метод включает анализ культурного поля моделей развивающихся образовательных систем, дифференцированных для разных типов населенных пунктов, уровня развития социальной инфраструктуры и коммуникаций; выбор и разработку конкретной модели развития образования в той или иной местности.

С апробации именно этой социокультурной технологии мы начали работу в регионе. Сегодня в Якутии обучены кадры, владеющие ею, созданы и развиваются различные формы и механизмы ее распространения (региональная и муниципальные экспертные группы социокультурного анализа, очные и дистанционные курсы, сайты). По словам Ф.В. Габышевой, заместителя председателя правительства республики (в недавнем прошлом — министра образования), «без специальной диагностики и анализа социокультурной ситуации

на школьном, муниципальном уровнях как необходимом условии разработки стратегий развития образования, не обходится сегодня ни один инновационный образовательный проект. Уже можно утверждать, что анализ социокультурной ситуации фактически стал для нашей системы образования нормой инновационной практики» [5].

- *Технология социокультурного проектирования в образовании*, позволяющая не только диагностировать типичные ситуации, в которых находятся образовательные учреждения, но и разрабатывать и реализовывать наиболее целесообразные вариативные стратегии образовательной деятельности и модели их развития. Эта технология включает использование социокультурного анализа и выявление типов социокультурных ситуаций, разработку (выбор) дифференцированных стратегий и моделей развития образовательных систем, организацию культурно-образовательной и инновационной деятельности, социокультурный мониторинг ее процесса и результатов. Технология позволяет создавать определенного типа образовательные проекты — социокультурные, в которых образование выступает ресурсом и инструментом решения жизненной проблемы сообщества.
- *Технология образовательной сети*. Среди ее основных характеристик — горизонтальность и самоорганизация, общность как первичная клеточка объединения, неоднородность, неправильность и сложность сети, непохожесть лежащих в ее основе культурно-образовательных инициатив и возможность их вклада в разрешение социокультурной проблемы, ускорение инновационных процессов. Этой технологии присущ также ряд специфических характеристик сетевого управления. На практике существует несколько десятков моделей, используемых в разных регионах России (сообщество именных школ, простое товарищество, траекторно-сетевая организация образования в сельской местности, сетевой университет и т. д.). В Якутии апробированы внутришкольная, муниципальная и межмуниципальная сетевые модели. Сеть здесь используется как для реализации конкретных социокультурных проектов развития территорий, так и в качестве инструмента становления общественно-государственного управления образованием.
- *Образовательная экспедиция*. Это социокультурная технология, соединяющая логику жизнедеятельности в условиях незапрограммированного и непредсказуемого путешествия с традиционными и нетрадиционными формами научно-педагогического исследования. В ходе образовательных экспедиций не только собирается уникальный научно-педагогический и социокультурный материал, но происходит практическая работа с учителями, управленцами, местным населением.

нием — совместный анализ социокультурных ситуаций, выработка новых проектных решений, обучение кадров, запуск инновационных процессов, становление образовательного сообщества. Накоплен опыт проведения образовательных экспедиций в разных, подчас отдаленных и труднодоступных районах русского Севера и южного Урала, горного Алтая и Байкала, Красноярского края и других регионов.

- *Образовательная ярмарка*, в которой воплощена технология стимулирования, презентации и развития социокультурных образовательных проектов и сообществ. Это сетевой проект, обеспечивающий встречу различных культурно-образовательных инициатив по правилам ярмарочного действия с его особым укладом и содержанием, пестротой участников (педагогов, детей, родителей, народных мастеров, музыкантов и бардов, спонсоров и меценатов), между которыми возникают разнообразные контакты и завязываются отношения. Сетевое ярмарочное действие играет роль своего рода авторской микродедли культуры. В целом, ярмарка представляет собой модель открытого образовательного общества, открытой школы, суть которой — гуманитарный диалог. Образовательная ярмарка, как особая технология, возникла и оформилась в Якутии (Республиканская образовательная ярмарка «Сельская школа» («Новая марка») ежегодно проходит здесь с 2003 г.).

Предварительные результаты. По-существу, социокультурная модернизация идет в республике Саха (Якутия) без малого два десятилетия, так что можно подвести промежуточные итоги. Не претендуя на систематическое описание (это дело специального исследования и национального доклада), обозначим лишь некоторые:

- «якутское педагогическое чудо»;
- утверждение социокультурного анализа образовательной практики как нормы и основы политических и управленческих решений;
- рост и усложнение инноваций в области образования;
- развитие образовательных сетей;
- появление новых рабочих мест;
- осуществление ряда социокультурных проектов;
- принятие ряда региональных стратегий и законов;
- разработка и заключение общественного образовательного договора.

Почему это стало возможно? Начну с того, что в Якутии имелись благоприятные культурно-исторические предпосылки (по ряду причин сохранился этногенетический потенциал, народная педагогика и национальная школа). В начале 1990-х гг. они «встретились» с мощным веером политико-образовательных, содержательных и управленческих решений,

обеспечивших необычайно интенсивное обновление и развитие системы образования. В ряду ключевых решений — факт признания народной педагогики населяющих Якутию этносов на конституционном уровне, принятие не имевших до этого аналогов в России законов («Об образовании», «О языках», «О правах ребенка», «Об учителе» и др.). Республика стала первой, где начали вкладывать в образование (в 1992–1993 гг., когда уровень финансирования системы образования в Российской Федерации упал с 18 до 12%, в Якутии он поднялся до 24%). Кроме того, в Якутии стали интенсивно поддерживать одаренных детей и учительское творчество (в итоге, на международной олимпиаде школьников 2004 г. сборная Якутии получила одно из первых мест, опередив по числу медалей учеников из Германии, Бельгии, Китая).

Происходящее было замечено мировым сообществом. Заместитель Генерального секретаря ЮНЕСКО, профессор Колин Пауэр еще в 1990-е гг. назвал увиденное в республике якутским педагогическим чудом.

В то время это не называлось социокультурной модернизацией, но, фактически, процессы носили именно этот характер. На наших глазах в Якутии была заложена новая традиция — социально-экономических и духовных инвестиций в образование. И соотнесение якутского опыта с мировым, в том числе, новейшими его образцами (Япония, страны юго-восточной Азии — молодые «азиатские драконы», Китай) дает основания утверждать, что именно социокультурная модернизация образования, как поддержка модернизируемой экономики, позволяет сделать качественный скачок в развитии общества, найти достойное место в мировой цивилизации.

С начала 2000-х гг. совместно с министерством образования республики и образовательным сообществом, мы начали уже целенаправленно и осознанно вводить отдельные элементы социокультурной модернизации в практику. Прежде всего, в инновационную, которая в Якутии весома (около трети школ находится в ранге федеральных и региональных экспериментальных и инновационных площадок, то есть, образовалась «критическая масса» инноваций, определяющих направление развития всей системы).

Одним из результатов использования инструментария социокультурного анализа стал не только количественный рост, но усложнение и увеличение качественного разнообразия инноваций, что доказывается динамикой проблематики проектов в 2000 г. Якутские инновации далеко ушли от привычных и преобладающих в инновационной практике «центров» и «комплексов». Вместе с тем, множественность культурно-образовательных инициатив, локальных опытов в регионе постепенно

стало складываться в образовательные сети, в которых, по нашим оценкам, сегодня проходит самоорганизация не менее 20 % образовательных учреждений. Это довольно высокий показатель, свидетельствующий о социокультурном развитии республики.

Не случайно, стратегические и ключевые решения в области образования вырабатываются и принимаются сегодня в Якутии государственными органами совместно с образовательным сообществом, получившим различные институализированные формы. Так, материалы ежегодной образовательной ярмарки послужили основой разработки Стратегии образования Республике Саха (Якутия) до 2020 года, ряда республиканских законов («О государственной поддержке образовательных учреждений, находящихся в сельской местности», «О государственно-общественном управлении системой образования»), нашли отражение во многих республиканских программах и проектах.

Последние все более приобретают социокультурный характер.

В качестве примера сошлемся на реализуемые в республике проекты «Трасса» (Вилуйский округ), «Дуальное образование в условиях добывающей промышленности», проект «Железнодорожная школа» (связанный с прогнозированием последствий прихода в регион железной дороги), проект образовательной поддержки социально-экономического развития Оленекского эвенкийского национального района.

Сегодня сделан еще один важный шаг — в октябре 2010 года на XII съезде учителей и общественности принята Концепция социокультурной модернизации образования в регионе, причем достижения в сфере образования планируется перенести в другие области деятельности.

Риски социокультурной модернизации системы образования. Накопленный в Якутии и некоторых других районах страны локальный опыт, естественно, хотелось бы сделать достоянием многих. Существует соблазн объявления нового этапа преобразований на федеральном уровне.

Однако мы уже пережили немало реформ в образовании, были непосредственными участниками некоторых из них, исследовали исторический опыт реформ — все это приводит нас к выводу о необходимости взвешенности и осторожности. Не только потому, что фундаментальные преобразования, тем более, в такой тонкой сфере, требуют тщательной и всесторонней подготовки. Не менее важно оценить риски социокультурной модернизации системы образования в реальном государстве и обществе, каким является Российская Федерация. Вот некоторые из них:

- разрыв культурно-образовательного пространства страны, автономизация, якобы изоляция образовательных систем регионов;

- возобладание технократической парадигмы, привычного государственно-упрощенческого подхода к модернизациям и реформам;
- формализация и бюрократизация новой образовательной практики;
- торможение инноваций на федеральном уровне;
- риски «четырёхэлементной схемы».

Некоторые из этих рисков, возможно, иллюзорны, зато другие вполне реальны, и, по меньшей мере, два кроются не во внешних обстоятельствах, а, что называется, в головах — ценностях, представлениях, стереотипах — то есть, в том, что меняется с трудом и не берется наскоком.

Изменить оптику, то есть перейти от простого «немецкого научного лесоведения» к сложному, непричесанному «живому лесу образования» — не так просто. Поэтому, как бы ни хотелось, возможности продвижения социокультурной модернизации образования в России автор видит пока в скромных, но важных направлениях:

- накопление локального опыта в регионах;
- его осторожное мультиплицирование;
- изменение (там, где это возможно) характера деятельности власти в области образования;
- книги, методики, обучение, просвещение...

Иными словами, путь постепенных, но настойчивых изменений.

Якутии для качественных изменений в системе образования понадобилось 20 лет. Сколько понадобится всей России?

Литература

1. Асмолов А.Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути преодоления кризиса идентичности. // «Вопросы образования», 2008, № 1.
2. Бугаев Н.И. Школа: между прошлым, настоящим и будущим. — Якутск, 2005.
3. Восхождение: шаг за шагом. Хара-Алданская средняя школа. — Якутск, 2006.
4. Владимиров А.С. Образование в социокультурном измерении // «Образовательная политика», 2010, № 9—10 (47—48).
5. Габышева Ф.В. Социокультурная модернизация в республике Саха (Якутия) // «Народное образование в республике Саха (Якутия)», 2010, № 1.
6. Гавров С.Н. Социокультурная традиция и модернизация российского общества. — М., МГУКИ, 2002.
7. Европейский опыт разработок и реализации программ развития сельских территорий и малых городов. Участие населения и партнерство. Методматериалы. / Отв. Ред. и сост. О.Г. Севан. — М., Технопечать, 2001.
8. Инициатива. Конкуренция. Кооперация. — Якутск. 2005.
9. Кычкина А.А. Сельская школа для всех: от мечты к реальности. — Якутск, 2006.

10. Межуев В.М. Ценности современности в контексте модернизации и глобализации. Электронный журнал «Знание. Понимание. Умение», 2009, № 1.
11. Нормативно-правовое обеспечение сельских образовательных учреждений: региональные особенности и проекты. — Якутск, 2005.
12. Проблема. Материал из Википедии — свободной энциклопедии. URL:Mirslomarel.com.
13. «Пути России». Московская высшая школа социальных и экономических наук. — М., 2000–2009.
14. Реморенко И.М. Разное управление для разного образования. — М.; СПб., 2005.
15. Российское образование. Сетевой подход. — СПб., Агентство образовательного сотрудничества, 2003.
16. Скотт. Дж. Благими намерениями государства. Почему и как проваливались проекты улучшения условий человеческой жизни / Пер. с англ. Э.Н. Гусинского, Ю.И. Турчаниновой. — М.: «Университетская книга», 2005.
17. Философский словарь // URL:www.ph1.freecore.ru.
18. Цирульников А.М. История образования в портретах и документах. — М.: Владос, 2001.
19. Цирульников А.М. Педагогика кочевья. Министерство образования Республики Саха (Якутия). — Якутск: офсет, 2009.
20. Цирульников А.М. Система образования в этнорегиональном и социокультурном измерениях. — СПб., 2007.
21. Цирульников А.М. Модернизация школы. Социокультурная альтернатива. — М., Изд.-во «Сентябрь», 2012.
22. Цирульников А.М., Русаков А.С., Эпштейн М.М. Инновационные комплексы в сфере образования: рекомендации по созданию и управлению. — СПб.; М., Агентство образовательного сотрудничества, 2009.

Кузнецов Александр Андреевич

академик РАО, доктор педагогических наук, профессор,
заведующий лабораторией методологии исследований
проблем управления качеством образования

Ниматулаев Магомедхан Магомедович

кандидат педагогических наук, доцент,
доцент Финансового университета при Правительстве РФ

Подготовка работников управления системой образования к использованию электронных ресурсов для профессионального самообразования

Сегодня одной из приоритетных задач повышения качества образования и обеспечения инновационного характера его развития является создание системы непрерывного образования, подготовки и переподготовки кадров, постдипломное повышение квалификации, все более значимой частью которого становится самообразование.

Высшее профессиональное педагогическое образование фактически не ведет целенаправленную подготовку по специальностям, связанным с управлением образованием. Специалисты по управлению школьным образованием «вырастают» из учителей, проявивших способности и склонности к управленческой деятельности. Это определяет значительную роль системы дополнительного образования, самообразования в профессиональном росте, повышении квалификации работников управленческого звена образования.

Современное непрерывное послевузовское образование работников образовательной сферы осуществляется в основном через систему дополнительного профессионального образования (ДПО). Повышение квалификации, реализуемое для подавляющего числа специалистов один раз в пять лет, сегодня уже недостаточно для овладения новыми знаниями, умениями, способностями для осуществления профессиональной деятельности.

Обобщение результатов анализа состояния современной системы ДПО преподавателей (Т.Г. Браже, С.Г. Вершловский, Ю.В. Кричевский, Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская и др.) показывает, что основными причинами препятствующими развитию системы ДПО являются: регламентированный временной характер процесса повышения квалификации; традиционные формы и модели повышения квалификации являются малоэффективными и ресурсно-затратными; инновационным образовательным технологиям и их применению надо учиться «действием», а не

в лекционной аудитории; сложности организации переподготовки и повышения квалификации учителей с полным отрывом от профессиональной деятельности; недостаточное развитие дистанционных технологий в сфере переподготовки и повышения квалификации педагогических кадров, организации их профессионального общения; унифицированный характер программ повышения квалификации, не отражающих потребности конкретных преподавателей.

К числу очевидных недостатков системы ДПО следует отнести также не эффективно действующие образовательные Интернет-порталы системы повышения квалификации, где аккумулировались бы базы данных (БД) образовательных электронных ресурсов, БД электронных каталогов библиотек, БД текущих и плановых мероприятий, БД по компьютерным средствами обучения и т. д.

Как отмечал В.В. Путин на заседании оргкомитета по проведению в РФ Года учителя, в системе повышения квалификации преподавательского корпуса должны произойти существенные изменения. Должны быть разработаны, апробированы и внедрены персонифицированные системы повышения квалификации и переподготовки педагогического корпуса с использованием средств ИКТ, созданы условия для подготовки преподавателей к работе в информационно-коммуникационной образовательной среде, внедрены новые подходы к коллективным формам профессионального самообразования на базе средств веб-технологий.

Сегодня уже очевидно, что повышение квалификации, отвечающее современным требованиям развивающегося информационного общества необходимо вести в информационно-коммуникационной образовательной среде (ИКОС) с использованием современных информационных и коммуникационных технологий (Интернет, веб-технологии) и в условиях непрерывного самообразования. Важнейшим условием этого является **формирование готовности преподавателей к самостоятельному повышению квалификации в информационно-коммуникационной образовательной среде**, насыщенной средствами ИКТ, то есть: формирование мотивационной готовности (психологическая готовность) преподавателя к самостоятельной работе в условиях самообразования; создание условий (информационно-коммуникационная образовательная среда, сетевая среда) для организации самостоятельной работы в процессе повышения квалификации; развитие средств (образовательный контент), позволяющих самостоятельно повышать квалификацию.

Непрерывное образование в полной мере не реализовать, используя только лишь ресурсы традиционной системы ДПО, т.е. все большая доля деятельности по осуществлению непрерывного образования, повышению

квалификации будет приходиться на самообразование преподавателя. При этом раньше преподаватель не был обеспокоен необходимостью самостоятельного непрерывного повышения квалификации, поскольку традиционная система ДПО, раз в пять лет, позволяла ему достичь необходимого уровня готовности к профессиональной деятельности. В силу этого не были сформированы достаточные умения самостоятельной деятельности в области профессиональной переподготовки и повышения квалификации. Это значительно актуализирует сегодня необходимость формирования еще в вузе готовности будущего учителя к самостоятельному непрерывному повышению своей профессиональной квалификации. Студент, окончивший вуз, должен обладать компетенциями, позволяющими повышать квалификацию тогда, когда это становится необходимым и осуществлять это без отрыва от профессиональной деятельности, используя в этих целях потенциал новой информационно-коммуникационной образовательной среды, в частности, веб-технологий.

Значимость и актуальность использования веб-технологий для профессионального самообразования обусловлена сегодня еще рядом обстоятельств.

Во-первых, в соответствии с изменениями в Законе об образовании и новым ФГОС вся нормативная документация, определяющая содержание образования и образовательный процесс (в частности, учебный план, образовательная программа), разрабатывается теперь непосредственно каждой школой, на учителя, директора школы, работников управления образованием возлагается обязанность по разработке и созданию и всех остальных компонентов ФГОС, с чем им не приходилось ранее сталкиваться — образовательной средой, условиями осуществления образовательного процесса и т. д. Это беспрецедентный шаг в истории российской школы, и в этой связи накоплению и обобщению опыта, совместной деятельности школ в этой области придается сейчас большое значение.

Во-вторых, в условиях многообразия образовательных систем нельзя ограничивать директоров школ, учителей только одной парадигмой или методической системой образования. Все это многократно увеличивает объем учебно-методической информации, которую предстоит анализировать работникам образования. Возрастающая роль использования веб-технологий здесь очевидна.

Возможность использования современных информационных технологий, с одной стороны, и новые образовательные задачи, стоящие сегодня перед повышением квалификации работников образования, с другой стороны, уже не позволяют ориентироваться только на лекционно-семинарские занятия, которые составляют основу традиционного про-

цесса повышения квалификации. Преподавателям необходимо участвовать и самим создавать профессиональные сетевые сообщества, использовать телеконференции, тематические форумы, социальные сети для того, чтобы вовлечь коллег в процесс самообразования, инициировать всевозможные способы педагогического взаимодействия с помощью различных видов коммуникаций, общения и т. д. Сегодня, таким образом, мы можем говорить уже о коллективной форме самостоятельного повышения квалификации.

Таким образом, ведущей составляющей непрерывной системы повышения квалификации становится самообразование. В свою очередь процесс самообразования в сложившихся условиях является достаточно специфичным. При явно недостаточном выборе образовательных ресурсов для самообразования, необходимо искать новые формы и методы взаимодействия в сетевой среде (сетевые сообщества, телекоммуникационные проекты, социальные сети, коллективные ресурсы, телеконференции, форумы и т. д.) с целью совместного непрерывного повышения квалификации.

В Федеральном государственном образовательном стандарте ВПО третьего поколения, способность к самообразованию отнесена к области профессиональной компетенции и в требованиях к результатам образования характеризуется как необходимость осуществления профессионального самообразования и личностного роста, проектирования дальнейшего образовательного маршрута и профессиональной карьеры. Одним из наиболее перспективных направлений развития современных информационных и коммуникационных технологий в образовании является использование Web-технологии. Это обусловлена развитием сети Интернет, которая предоставляет принципиально новые дидактические возможности, имеющие значительный потенциал для развития образования и, прежде всего, самообразования. Web-технологии многократно увеличивают возможности телекоммуникации не только в плане доступа к новым источникам знаний, о чем, прежде всего, обычно говорится, но и в плане организации и поддержки новых видов учебной деятельности, что не менее важно. Именно это и определяет ведущую роль Web-технологий как современного средства самообразования, включая и самообразование в области переподготовки и повышения квалификации работников образования.

Вместе с тем, проведенный анализ исследований (А.А. Андреев, С.В. Богданова, Я.А. Ваграменко, С.Г. Григорьев, С.А. Жданов, А.Ю. Кравцова, А.А. Кузнецов, М.П. Лапчик, Е.С. Полат, И.В. Роберт, В.И. Солдаткин, А.В. Хуторской и др.) касающихся проблемы использования ИКТ

в системе образования, и в частности, в системе повышения квалификации, позволил сделать вывод о том, что уровень готовности будущих и действующих преподавателей в данной области не соответствует современным требованиям. Причем, это касается, как формирования пользовательских умений в сфере Web-технологий, так и, особенно, умений организации и осуществления профессионального самообразования в информационно-коммуникационной образовательной среде на основе средств Web-технологий. Можно сказать, что использование дидактического потенциала ИКТ, как правило, ограничивается применением их традиционных пользовательских функций, в ущерб целому ряду образовательных возможностей средств ИКТ.

Существующие в этой области исследования касались в основном подготовки студентов педвузов к использованию технических возможностей средств ИКТ в учебной деятельности в рамках традиционной модели обучения. При этом ряд аспектов этой подготовки, например, подготовка к применению веб-технологий для внедрения новых форм и методов самообразования, создания и использования образовательных веб-ресурсов (OWP), разработаны далеко не в полной мере. Проблема использования веб-технологий для самостоятельного повышения квалификации преподавателя вообще не была предметом специального исследования.

Современный преподаватель во многом не готов работать с образовательными веб-ресурсами, размещенными на образовательных веб-сайтах. Это особенно касается преподавателей и работников управленческой сферы, давно окончивших вуз и остро нуждающихся в повышении квалификации.

Таким образом, результаты исследований свидетельствуют об актуальности подготовки преподавателей к использованию веб-технологий, прежде всего в условиях острой необходимости самостоятельного непрерывного повышения квалификации. Сейчас можно сказать, что это одно из приоритетных направлений в данной области.

Выявленные противоречия между дидактическим потенциалом средств веб-технологий как ведущим компонентом современной образовательной среды профессионального самообразования преподавателей и их недостаточной готовностью к эффективному использованию этих средств в практике непрерывной самостоятельной переподготовки и повышения квалификации определяет сущность проблемы данного исследования.

Важность ее исследования определяется все возрастающей ролью электронных ресурсов в подготовке педагогических кадров, эффективно-

стью их использования в профессиональной деятельности как преподавателей, так и работников управления образованием.

Постоянный рост динамики развития методических систем обучения школьным учебным предметам, введение школьных образовательных стандартов второго поколения, переход к системно-деятельностному подходу, создание новой информационно-коммуникационной образовательной среды существенно расширили круг нормативных, психолого-педагогических, учебно-методических и справочных материалов, которые необходимо освоить учителю, директору школы, руководителям системы образования в процессе самостоятельного повышения квалификации. Наиболее эффективным (а иногда и единственным) средством для этого является ресурсы Интернет и средства Web-технологий.

При этом в условиях недостаточного опыта использования современных информационных технологий, ограниченного арсенала методических наработок, учебных ресурсов, дистанционных курсов, позволяющих осваивать нововведения ФГОС, инновационные технологии и профессионально применять их в образовательной деятельности, ситуация подталкивает преподавателей самим вести поиск новых форм и методов повышения квалификации, переходить к коллективным формам профессионального самообразования. Для этого необходимо существенно расширить коммуникативные возможности преподавателя: участвовать и уметь самим создавать сетевые сообщества, использовать телеконференции, тематические форумы, социальные сети, чтобы инициировать различные способы взаимодействия для целенаправленного обобщения и обмена опытом, совместного повышения квалификации, на основе использования Web-технологий.

Ресурсы и средства Web-технологий таким образом, становятся в современных условиях одним из ведущих инструментов осуществления профессионального самообразования преподавателя.

Формирование умений профессионального самообразования должно закладываться в процессе вузовской подготовки будущего учителя и служить важным показателем его готовности к профессиональной деятельности.

Основные направления разработки методической системы подготовки педагогических и, в частности, управленческих кадров системы образования к использованию средств Web-технологий в профессиональном самообразовании связаны с:

- развитием и дополнением содержания как психолого-педагогической, так и предметной и методической подготовкой учителя в области образовательных средств Web-технологий;

- наполнением новым содержанием основных этапов (диагностического и мотивационного, образовательного, обобщающего, внедрения и диссеминации опыта) самообразовательной деятельности преподавателей на основе анализа возможности и целесообразности использования средств Web-технологий;
- необходимостью системного подхода к анализу развития функций и всех компонентов профессиональной деятельности преподавателя (гностического, организационного, проектировочного и т. д.), связанных с использованием средств Web-технологий.

Предметная и методическая подготовка учителя должна быть ориентирована на «деятельностную» модель подготовки и учитывать, что одним из ключевых моментов профессиональной деятельности будущего преподавателя является ориентация на непрерывное самостоятельное повышение квалификации в условиях применения Web-технологий (образовательный Web-ресурс, телекоммуникационный учебный проект, участие в сетевых сообществах, создание и использование коллективных Web-ресурсов (Web 2.0, технология Wiki), общение в сетевой среде (телеконференция, форум, чат, электронная почта и т. д.)).

Методика подготовки будущего учителя к применению средств Web-технологий в профессиональном самообразовании должна строиться с учетом функциональных изменений компонентов профессиональной деятельности связанных с проектированием современной информационно-коммуникационной образовательной среды, овладения компетенциями организации различных видов педагогического взаимодействия для обмена опытом, овладения компетенциями экспертизы образовательных Web-ресурсов и возможности их разработки, позволяющих вести самостоятельное повышение квалификации, непрерывное самообразование.

Одной из приоритетных позиций, положенных в основу разрабатываемой методической системы подготовки к профессиональному самообразованию, является понимание различия самостоятельной работы студентов в рамках традиционной системы вузовского обучения и самообразования, которое определяется их различием в характере и содержании учебной деятельности. Ключевыми в процессе самообразования являются компоненты деятельности, не всегда характерные для традиционного образовательного процесса: целеполагание, самостоятельная диагностика уровня подготовки, обоснование образовательного маршрута, обоснованный выбор и экспертиза содержания переподготовки, самопроверка и самооценка и т. д. Кроме того, самообразование не имеет, как правило, ни четкой программы, ни очерченного круга учебной литературы и т. д.

Следовательно, повышение эффективности подготовки будущих учителей в вузе связано не только с увеличением доли самостоятельной работы студентов, но и с организацией их профессионального самообразования, прежде всего, в рамках учебного проектирования, коллективных форм учебной деятельности, созданием сетевых сообществ.

Структурно содержание подготовки к профессиональному самообразованию должно быть адекватно компонентам (мотивационный, организационно-рефлексивный, информационно-содержательный) и этапам самообразования (диагностика и мотивация, целенаправленный поиск и оценка источников учебной информации, обобщение и рефлексия, распространение опыта).

Необходимость эффективной реализации указанных компонентов и этапов самообразовательной деятельности определяют и методические функции образовательных Web-ресурсов различного типа.

Новоселова Светлана Юрьевна

доктор педагогических наук, доцент
заместитель директора по научной работе

Управление современным образовательным учреждением на основе целостной теории развития управления общеобразовательными системами

Теория развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями. Исследования целостной теории управления общеобразовательными учреждениями и организациями обусловлена глубокими преобразованиями, происходящими в современной образовательной системе, результатами действия объективных закономерностей ее развития.

В современных условиях происходит качественная перестройка объектов образовательной деятельности, что обусловлено изменениями в организационной структуре системы образования, новыми формами правовой основы государства, динамичным экономическим ростом и социальным развитием общества, фактором благополучия граждан и безопасности страны и т. д. В распоряжении Правительства Российской Федерации «О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» подчеркивается: «Стратегической целью государственной политики в области образования является повышение доступности качественного образования, соответствующего требованиям инновационного развития экономики, современным потребностям общества и каждого гражданина [81].

Структурные изменения коснулись и субъектов образовательной деятельности — руководителей системы образования. Если раньше в рамках социалистической экономики и соответствующих им общественных отношений основной объем управленческих функций выполнялся государственными органами, то в условиях рыночной экономики особое значение приобретает умение людей самостоятельно решать проблемы и содействовать другим субъектам управления в решении этих проблем. Кроме того, как показывает практика, многим нынешним руководителям не хватает профессиональных знаний и навыков из-за отсутствия специального образования и достаточного опыта работы в образовательной сфере.

В соответствии с вышеизложенным меняется и тип управления образованием. Строго детерминированная вертикаль управленческой деятельности современного учреждения образования теряет свою ведущую роль и уступает ее *психолого-педагогическим процессам* регулирования

и самоуправления. Такая смена ролей определяет круг теоретических и практических вопросов научных исследований в области управления образованием и подготовки руководителей системы образования.

Меняется и сама сфера системы образования, что обусловлено целым рядом факторов:

- изменением объективных условий, в которых действуют субъекты образовательной деятельности в XXI в., так как процессы стали не только динамичными, нелинейными, но и весьма трудно прогнозируемыми;
- переходом от утилитарно-прагматических целей образования, ориентирующих его в основном на формирование знаний, умений и навыков, к гуманистической — развитию личности, в которой высокий профессионализм должен сочетаться с такими качествами как гуманизм, бережное отношение к прошлому, толерантность, плюрализм, гражданственность и т. д.;
- постоянным ростом требований к уровню образования, к общеобразовательной и профессиональной подготовке человека. «Высокий уровень российского образования — подчеркивал В.В. Путин — это один из немногих факторов, которые позволяют нам находиться в числе ведущих государств мира» [80];
- «конвертируемостью» образования, создание возможности в короткий срок осваивать новые знания, способы деятельности, технологии;
- созданием единой образовательной среды на базе средств информационных и коммуникационных технологий и т. д.

Руководитель системы образования является представителем большой армии государственных служащих, которые осуществляют важнейшую функцию администрирования, т.е. управление посредством приказов, предписаний, основанных на правовых нормах и законах, отражающих тот или иной аспект правовой культуры данного общества. Его профессиональная культура органически связана с педагогической культурой и с культурой административного управления. Поэтому подготовке руководителей к управлению системой образования должно уделяться приоритетное внимание. Однако целенаправленная, плановая подготовка руководителей системы образования, как показывает практика, явно недооценивается.

Таким образом, подготовка управленческих кадров для различных систем образования стала ключевым элементом в целостной теории развития управления образовательными учреждениями и организациями, требующим 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 [63].

Повышение конкурентоспособности российского образования станет критерием его высокого качества, а также обеспечит позиционирование России как одного из лидеров в области экспорта образовательных услуг.

Вместе с тем постоянные стратегии и тактика в условиях обновления и внедрения нового хозяйственного механизма вносят переориентацию в деятельность. На первый план выносятся функция развития системы. Это обстоятельство требует принципиальных изменений в традиционных структурах управления.

Структуру управления нельзя отделять от всей совокупности организационных проблем, которая включает обеспечение согласованности организационной структуры социальной и экономической систем в условиях перестройки жизни образовательного учреждения и общества; последовательный анализ каждого цикла управленческого процесса и параллельно с этим анализ объекта, субъекта и средств управления для всестороннего рассмотрения вопроса совершенствования организации управления.

Расширенный объект управления современным образовательным учреждением предполагает учет всех связей и отношений, которые складываются внутри образовательного учреждения и с окружающей средой региона.

Выход на субъект-субъектные отношения изменяет и совокупный субъект управления. В состав такого расширенного субъекта управления входят руководители образовательного учреждения, коллегиальные органы управления, органы самоуправления.

Специфику целей и задач, методов и форм управления современным образовательным учреждением составляет демократизация его организационно-педагогической структуры: дифференцированные режимы труда и отдыха обучающихся; вариативная система организационных форм учебно-воспитательной деятельности; система соуправления и самоуправления; расширенное взаимодействие с социальной средой.

Таким образом, специфика управления связана, прежде всего, со значительным расширением сфер деятельности управляющей и управляемой подсистем, увеличением объема информации, необходимой для нормального функционирования **целостной системы**.

С этой точки зрения все имеющиеся в области управления образованием проблемы можно систематизировать по группам:

1. Проблемы, связанные с внешней средой.
2. Кадровые проблемы.
3. Отсутствие системы четкого взаимодействия между субъектами образовательного процесса всех уровней.
4. Низкий процент внедрения новейших теоретических разработок в области управления, отсутствие стратегических управленческих проектов и методов их реализации [5].

От быстроты и качества разрешения вышеуказанных проблем во многом зависит выбор эффективной системы управления образовательными учреждениями и организациями, а, следовательно, будущее российского образования. При этом важным представляется использование технологий прогнозирования, которое должно не только и не столько предугадывать события будущего, сколько выявлять назревающие проблемы и возможные пути их разрешения. Это позволит производить постоянную корректировку деятельности управленческого звена [87].

Ускорение научно-технического прогресса предъявляет *новые требования к руководителям системы образования* по управлению персоналом и предусматривает их постоянное обучение. Возрастает значение государственной научно-технической, инновационной и образовательной политики, определяющей общие условия научно-технического прогресса.

Анализ нормативной, научной и учебной литературы показывает, что основные положения *новой парадигмы управления* образовательными системами сводятся к следующему:

1. Внедрение научно-технических достижений становится главным направлением повышения эффективности функционирования любого образовательного учреждения.
2. Образование рассматривается как открытая система управления, чутко реагирующая на изменения во внешней среде.
3. Ориентация системы образования не на наращивание объемов выпуска специалистов, а на повышение качества их подготовки и более полное удовлетворение запросов общества.
4. Обеспечение быстроты и адекватности реакции образовательных учреждений на изменения конъюнктуры рынка.
5. Возрастание роли организационной культуры и инноваций, мотивации и стиля управления системой образования.

Современное учреждение образования — сложная социально-педагогическая система, и управление, или менеджмент, является одной из важнейших ее характеристик. В этой связи менеджмент все чаще

рассматривается как искусство управления людьми, а люди, обладающие знаниями и высокой квалификацией, как главный источник прибыли.

Все «реформы», «модернизации», как образования вообще, так и профессионального образования в частности, проводимые чиновниками, носят, как правило, спорадический и в значительной мере бессистемный характер [57]. Поэтому мы считаем необходимым рассмотреть возможность построения целостной теории развития управления образовательными учреждениями и организациями.

Исходным является постулат: в новой постиндустриальной эпохе, в которую перешло человечество, в новых условиях жизни России, ориентированной на построение гуманистического демократического общества с рыночной экономикой, управление образовательными учреждениями и организациями должно быть адекватно соответствующим этому новому обществу [56].

Сама теория строится в формулировании основных идей (направлений), соответствующих основным целям образования, связанных с удовлетворением потребностей субъектов — его «потребителей»: личности, общества, производства и самой образовательной сферы:

- гуманизации,
- демократизации,
- качественного образования,
- опережающего образования,
- непрерывного образования,
- открытого образования,
- транспарентного образования,
- доступного образования.

Развитие по каждому из этих направлений должно осуществляться в соответствии определенными принципами, для реализации которых необходимо выполнение соответствующих условий. Иерархия направлений, принципов и условий обуславливает структуру изложения целостной теории развития управления образовательными учреждениями и организациями.

Современная теория развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями, как системное комплексное образование, по определению является динамичной структурой, изменяясь под влиянием внешней и внутренней социальной среды.

Структура целостной теории развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями.

Гуманизация управления образовательными учреждениями и организациями рассматривается как его ориентация на личностную направлен-

ность, как процесс и результат развития и самоутверждения личности и как средство ее социальной и экономической устойчивости и социальной защиты в постиндустриальном обществе в условиях рыночных отношений.

Демократизация управления образовательными учреждениями и организациями рассматривается как переход от жесткой централизованной и зачастую авторитарной единой системы организации управления образовательными учреждениями и организациями к созданию условий и возможностей для каждого учащегося, студента и преподавателя, для каждого образовательного заведения и учреждения наиболее полно раскрыть свои возможности и способности с учетом потребностей общества и производства.

Таким образом, теория управления образовательными учреждениями и организациями в современных условиях должна строиться на условиях:

- *партисипативного управления* — привлечение потребителей образовательных услуг к оценке качества образования; создание системы общественных рейтингов образовательных учреждений, программ непрерывного профессионального образования; усиление лицензионных и аккредитационных требований к учреждениям и программам образования;
- *социального партнерства* — установление паритета и равноправия образовательных учреждений и организаций различных форм собственности; привлечение общественных ассоциаций к оценке качества образования; формирование национальной квалификационной структуры;
- *привлечения работодателей* к оценке качества образования; внедрение национальной квалификационной рамки, системы сертификации квалификаций и модульных программ;
- *открытости образовательных систем* — обеспечение всех форм открытости образовательных учреждений и организаций и органов управления образованием; развитие открытых связей с отечественными и зарубежными партнерами;
- *эффективности управления системой образования* — развитие рыночных отношений в системе образования (развитие рынка образовательных услуг); развитие демократических механизмов финансирования образования; обеспечение равных условий доступа государственных и негосударственных организаций, предоставляющих качественные образовательные услуги, к образовательной инфраструктуре и государственному и муниципальному финансированию; введение

демократических механизмов руководства; введение систем оплаты труда педагогического и административно-управленческого персонала образовательных учреждений, учитывающих качество и результативность их деятельности; совершенствование системы подготовки руководителей образовательных учреждений и органов управления образованием;

- *модернизация нормативно-правового обеспечения* функционирования и развития системы управления образовательными учреждениями и организациями;
- *смена роли* органов управления образованием с контролирующей на обеспечивающую развитие.

Опережающее образование означает, что уровень развития управления образовательными учреждениями и организациями должен опережать и формировать уровень развития личности, общества и производства, его техники и технологии.

Основаниями выделения соответствующих принципов являются субъекты — личность, общество/государство, производство:

- принцип опережающего развития личности — создание приоритета опережающего уровня развития личности над уровнем развития техники и технологий;
- принцип опережающего социального заказа — прогнозирование, формирование и опережающее удовлетворение будущих потребностей общества в профессиональной подготовке кадров (опережающая подготовка кадров для регионов; заблаговременная подготовка и переподготовка специалистов по перспективам для регионов; подготовка ответственных управленцев и предпринимателей; установление рациональных пропорций в подготовке кадров для регионов);
- принцип опережающего, формирующего потребности производства уровня образования населения — прогнозирование, формирование и удовлетворение будущих потребностей производства в подготовке кадров (развитие комплексного прогнозирования спроса на выпускников учреждений профессионального образования, в том числе - по уровням, отраслям и регионам; приоритет в подготовке кадров для высокотехнологичных производств с учетом новых образовательных технологий и направлений инноваций в системе образовательных услуг) [59].

Непрерывность управления образовательными учреждениями и организациями обеспечивает возможность многомерного движения личности в образовательном пространстве и создает для нее оптимальные

условия для такого движения, то есть осуществляется переход от конструкции «образование на всю жизнь» к конструкции «образование через всю жизнь».

С точки зрения личности как потребителя образовательных услуг можно выделить три типа «непрерывности»:

- горизонтальная непрерывность (например, смена профессии без изменения квалификационного уровня);
- вертикальная непрерывность (рост по ступеням и уровням образования данной профессии с изменением образовательного статуса);
- движение «вперед» — повышение квалификации без изменения образовательного статуса.

Непрерывность в управлении образовательными учреждениями и организациями выступает как характеристика включенности личности в образовательный процесс на всех стадиях ее развития, что является существенным показателем реализации целостной теории развития управления образовательными учреждениями и организациями [57].

Открытое образование — система организационных, педагогических и информационных технологий, в которой архитектурными и структурными решениями обеспечиваются открытые стандарты на интерфейсы, форматы и протоколы обмена информацией с целью обеспечения мобильности, стабильности, эффективности и других положительных качеств, достигаемых при создании открытых систем.

Открытое образование — система, в которой реализуется процесс обучения и осуществляется индивидуумом достижение и подтверждение образовательного ценза. Основу образовательного процесса в открытом образовании составляет целенаправленная, контролируемая, интенсивная самостоятельная работа обучаемого, который может учиться в удобном для себя месте, по индивидуальному расписанию, имея при себе комплект специальных средств обучения и согласованную возможность контакта с преподавателем по телефону, факсу, электронной или обычной почте, а также личного контакта.

Открытая модель образования результат исторического эволюционного пути развития и становления информационной цивилизации. В начале 20 века традиционная форма образования не могла удовлетворить возросшие потребности населения в образовании. Поэтому стала зарождаться новая модель образования, которая получила название открытой. Эта модель образования исходит из открытости мира, процессов познания и образования человека. Традиционные формы получения образования очная, заочная, экстернат в системе открытого образования интегрируются в единое образовательное пространство.

Цель открытого образования — подготовка обучаемых к полноценному и эффективному участию в общественной и профессиональной областях в условиях информационного общества.

Идея открытого образования появилась вместе с осознанием и развитием идей открытого общества. Если быть лаконичным, то открытое образование — это поступление в образовательное учреждение без конкурса, это политика открытых дверей, преимущественно дистанционные технологии обучения, возможность получения образования независимо от места проживания, самостоятельность в выборе преподавателей и образовательной траектории.

Управление качеством образования есть процесс проектирования целей образования, определение путей их достижения, системы отслеживания и оценивания измерений в развитии, регулировании и анализа полученных результатов. Все это можно реализовать через:

- единую образовательную политику;
- нормативно-правовое обеспечение системы подготовки, переподготовки и повышения квалификации управленческих кадров;
- распределение функций управления между федеральными, региональными, муниципальными органами;
- создание экспериментальных площадок как базы отработки механизма развития образовательных услуг в регионе, муниципалитете;
- наполнение регионального компонента Государственного образовательного стандарта, базисного учебного плана содержанием местного значения;
- введение новой учредительной системы;
- удовлетворение потребностей органов власти и управления образованием высокопрофессиональных кадров [60].

Система менеджмента качества позволяет объединить основные и вспомогательные процессы, функции и уровни управления в единую интеграционную систему, все элементы которой способствуют достижению заданного качества образования, где предусматривается процесс постоянного взаимодействия образовательной системы с системой труда, корпоративными партнерами и другими группами социального окружения. Внедрение системы менеджмента качества в образовательные учреждения приводит к созданию единой системы оперативного анализа и оценки основных показателей качества.

Объективные, достоверные, теоретически обоснованные измерения и оценки результатов обучения могут дать педагогам информацию о ходе педагогического процесса, учебных достижениях каждого обучаемого,

выявить при сравнении с эталоном влияние тех или иных факторов на образовательный процесс и его результаты.

Когнитивный подход к решению задач управления качеством образования видится перспективным, т. к. информационное сопровождение управленческой деятельности подчиняется законам когнитивной переработки информации.

Во-первых, переработка информации руководителем или педагогом предполагает процесс познания, который можно разложить на ряд этапов и соотнести их с этапами выработки управленческого решения. На каждом этапе выполняется конкретное управленческое действие.

Во-вторых, когнитивный подход позволяет преодолевать (устранять) «ограничители принятия решений», среди которых:

- недостаток времени для осмысления проблем и поиска альтернатив;
- нехватка опыта и других ресурсов обеспечения управленческого поиска;
- неумение подходить к проблеме комплексно (И.Л. Джэнис) [79].

В-третьих, когнитивный подход обеспечивает продуктивность решения задач предупреждения когнитивной депривации в образовательном процессе, что непосредственно связано с повышением качества образования школьников.

В-четвертых, когнитивный подход позволяет применять программно-целевой метод к решению задач управления качеством образования.

Когнитивный подход оказывается сегодня ключом к решению тех вопросов, исследования которых ранее без всякого обращения к анализу познавательных процессов оставались бесплодными. Таким образом, внутренняя логика когнитивного подхода подводит проблему целостной теории управления образовательными учреждениями и организациями к необходимости объединения точного, естественного и гуманитарного знания — для нас такое объединение является принципиальной ценностью.

Новым и значимым акцентом государственной политики, в том числе в сфере образования, является введение понятие «инновационное развитие экономики». Система образования должна быть модернизирована в соответствии с потребностями общества. Исходя из этой логики, в процессе модернизации системы образования необходимо переосмыслить образовательную теорию и практику, отечественную образовательную традицию, образовательную парадигму, уточнить цели, задачи и механизмы их реализации [17].

Реализация этой цели применительно к системам общего среднего, основного и дополнительного профессионального педагогического

образования предполагает решение множества приоритетных задач, одной из которых является *обеспечение доступности качественного образования*, вне зависимости от доходов и местожительства, формирование системы целенаправленной работы с одаренными детьми и талантливой молодежью [34].

Действительно, новый стратегический подход в системе образования в современных условиях должен включать ценности и принципы **инклюзии**, т. к. инклюзивное образование, помимо решения сугубо образовательных задач, в значительной мере способствует улучшению качества жизни людей.

В основу инклюзивного образования положена идеология, которая исключает любую дискриминацию и обеспечивает равное отношение ко всем людям, создает особые условия для тех, кто имеет особые образовательные потребности, следовательно, инклюзивное образование обязательно предполагает создание гибкой адаптивной образовательной среды, которая должна соответствовать образовательным потребностям всех обучающихся.

Кроме учебных заведений среднего образования, система инклюзивного образования включает в себя учебные заведения профессионального высшего образования, что требует как создания особого технического оснащения вузов, так и разработку специальных учебных программ, т. к. одним из направлений инклюзии является использование информационно-коммуникационных технологий, в частности — дистанционное обучение.

Основные принципы дистанционного образования четко отражают основные принципы инклюзии в образовании:

- доступность обучения (радикальный прорыв в этой области позволил осуществить известные результаты научно-технического прогресса: персональный компьютер и Интернет, а в ближайшей перспективе -мобильный Интернет и беспроводные локальные сети);
- новые формы представления и организации информации, обеспечивающие максимальную степень ее восприятия (использование различных способов представления информации: текста, графики, видео, звукового сопровождения, анимации, т. е. то, что получило название «мультимедиа»; нелинейную форму организации материала, при которой его единицы представлены не в линейной последовательности, а как система явно указанных возможных переходов, связей между ними, дающая возможность адекватного представления всей взаимосвязи ее различных аспектов; присутствие большого количества справочной информации, причем именно в дополнительной, сопровождающей форме, когда пользо-

ватель видит основной предмет изучения в окружении каких-либо других узлов;

- достоверность сертификации знаний (методики сертификации знаний существенно отличаются от используемых при очном обучении, наиболее распространенными здесь являются методики, основанные на тестировании) [1].

Идея транспарентности образования появилась вместе с осознанием и развитием идей транспарентности общества.

Транспарентность (прозрачность) в образовании — это среда, в которой образовательные учреждения и организации предоставляют всем заинтересованным сторонам необходимую им для принятия рациональных решений информацию в открытой, полной, своевременной и понятной форме.

Актуализация этой проблематики объясняется еще и тем, что практическое воплощение принципов транспарентности в сфере менеджмента детерминирует укрепление в жизнедеятельности социумов позитивных управленческих форм [100].

Как один из элементов управления образовательными учреждениями и организациями транспарентность не может выступать в качестве унифицированного инструмента в силу ярко выраженной структурированности управленческого пространства и поэтому она, как правило, дифференцируется по отраслевому признаку. Наиболее конструктивным нам представляется выделение трех парадигм транспарентности, охватывающих все управленческие отношения в образовании:

- транспарентность в сфере управления образовательными учреждениями и организациями;
- транспарентность в финансово-экономической сфере образовательной деятельности;
- транспарентность в сфере нормативно-правового сопровождения образовательной деятельности.

В системе общих принципов становления институтов прозрачности можно выделить следующие:

- прозрачность в проведении кадровой политики и распределении всей системы административных полномочий;
- обеспечение управленческой прозрачности путем превентивных мер организационного характера, что дополняется широкими контрольными функциями со стороны руководства;
- прозрачность процесса принятия административных решений, являющихся конечным продуктом управленческой деятельности [62].

Выводы и заключение

Формирование номенклатуры и механизмов функционирования сети образовательных учреждений создает пространство образовательных услуг, способных удовлетворить все множество образовательных потребностей личности, общества и производства.

Интеграция подсистем образования в отношении их организационных структур превращает образовательные учреждения в многопрофильные, многоуровневые и многоступенчатые. А создание интегративных образовательных учреждений — центров непрерывного образования, создание образовательных сетей и комплексов, создание единого федерального-регионального-муниципального образовательного пространства позволяют формировать условия реализации организационного обеспечения целостной теории управления образовательными учреждениями и организациями.

Основные направления изменений в управлении образованием должны заключаться в переходе к управлению на основе распределения ответственности между субъектами образовательной политики. Этот подход заключается в том, что в процессе модернизации предстоит обеспечить, во-первых, открытость образования как государственно-общественной системы и, во-вторых, переход от патерналистской модели к модели взаимной ответственности в сфере образования, к усилению роли и взаимодействия всех субъектов образовательной политики. Развитие образования должно идти в режиме плодотворного диалога всех субъектов образовательной политики, четкого распределения и координации их полномочий и ответственности.

Таким образом, **целостная теория управления общеобразовательными учреждениями и организациями — это комплекс взглядов, представлений, идей, направленных на истолкование и объяснение закономерностей и существенных связей определенной области действительности — объекта теории — управления общеобразовательными учреждениями и организациями.**

Возникновение теории связано с возможностью построения многоуровневых конструкций, которые развиваются, конкретизируются и внутренне дифференцируются в процессе управленческой деятельности, отправляясь от некоторой совокупности теоретических принципов управления образовательными системами.

Соответствие целостной теории управления образовательными учреждениями и организациями современным требованиям к любой теории как системе обобщенного знания предполагает:

- целостную систему знания;
- логическую зависимость одних элементов от других;

- выводимость содержания теории из некоторой совокупности утверждений и понятий;
- отражение теоретическим знанием не только сущности определенной области явлений, но и иную, более глубокую картину действительности чем знание эмпирическое.

В результате влияния вышеозначенных факторов сама целостная теория развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями приобретает новые возможности, а именно — возможности привлечения в свой строй актуальных общественных идей, острых социальных проблем и общепедагогических реалий.

Литература

1. Агапонов С.В. Дистанционное образование: <http://magistr.net.ua/article/15.htm>
2. Ананьев Б.Г. О проблемах современного человекознания. — М., 1977.
3. Андреева В.В., Гаврилин А.В. Технология аттестации образовательных учреждений. — М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Антология русского качества/ Под ред. В. В. Бойцова, Ю. В. Крянова. — М.: РИО «Стандарты и качество», 2000.
5. Анюшин С.В. «Эволюция теории и практики организации управления учреждениями высшего профессионального образования». М., 2010.
6. Артемьева Т.И. Методологический аспект проблемы способностей. — М., 1977.
7. Атаманчук Г.В. Теория государственного управления. Курс лекций. — М., 2004.
8. Бандурка А.М., Бочарова С.П., Землянская Е.В. Психология управления. — Харьков: ООО «фортуна-пресс», 1998.
9. Баранников А.В., Королёв М.Ф., Науменко Б.Н. // Вестник образования Минобразования РФ. — 1992. — № 6–7.
10. Бахрах Д. Н. Правовой статус студента в Российской Федерации / Д.Н. Бахрах, С. В. Барабанова // Университетское управление: практика и анализ, 2003. № 3(26).
11. Бордовский Г.А., Нестеров А.А., Трапицын С.Ю. Управление качеством образовательного процесса. — СПб., 2001.
12. Буслов Е.В., Кудрявцев Ю.А., Сырых В.М., Шкатулла В.И. Правовое регулирование образовательной деятельности: Учебное пособие. — М., 2000.
13. Вальдман И.А. Ключевые аспекты качества образования: уроки международного опыта. — М.: Московский центр качества образования, 2009.
14. Васильев В.Н., Воронин А.В. Стратегическое планирование развития регионального распределенного университетского комплекса // Университетское управление. 2002. № 2(21).
15. Волохова Е.Д. Законодательное обеспечение права на образование в Российской Федерации. — М., 2004.

16. Воспитательная система школы: проблемы управления. М., 1997.
17. Вяземский Е.Е. Государственная образовательная политика Российской Федерации //Справочник учителя истории. 5–11 классы /авт.-сост. М.Н. Чернова. — М.: Издательство «Экзамен», 2008.
18. Герасимов Г.И., Илюхина Л.В. Инновации в образовании: сущность и социальные механизмы. Ростов-на-Д.: НМД «Логос», 1999.
19. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования. Теория и практика/Под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. — М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЕК», 2002.
20. Гребнев Л. Высшее образование в Болонском измерении: российские особенности и ограничения // Высшее образование в России. 2004. № 1.
21. Документы международного права по вопросам образования / Сост. Ю.А. Кудрявцев, Г.Л. Лукичев, Т.Ю. Тихомиров и др. Под ред. Г.А. Лукичева, и В.М. Сырых. — М., 2003 (Законодательство образовании. Т.1).
22. Зайцева Л.В. и др. Управление инновационным образовательным учреждением в режиме функционирования и развития. — М., 1997.
23. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 N 3266-1.
24. Зборовский Г.Е. Образование: от XX к XXI веку. — Екатеринбург, 2000.
25. Зборовский Г.Е., Костина Н.Б. Социология управления: Учебное пособие. — М.: Гадарика, 2004. С.190.
26. Змеев С.И. Технология обучения взрослых: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. - М.: Издательский центр «Академия», 2002.
27. Иванов С.С., Волкова И.Е. Концепция образовательных стандартов, обеспечивающих качество российского образования в XXI веке //Проблемы качества образования, его нормирования и управления: Сборник научных статей: Труды исследовательского центра проблем качества подготовки специалистов Минобразования Российской Федерации. — М., 1999. С.125–130.
28. Интервью Министра образования США Маргарет Спеллингс «На учебу без политики»: Российская газета от 23 октября 2007.
29. Использование мониторинга системы образования в законотворческом процессе. — М.: издание Государственной Думы, 2002;
30. Кванина В.В. Высшее учебное заведение как субъект права: проблемы частного и публичного права: Монография. — Челябинск, 2004.
31. Кодекс Российской Федерации об образовании: Общая часть: (Проект. С изменениями и дополнениями). — М., 2003.
32. Кокорева О.Г. Компоненты современной системы управления качеством образования. — М., 2010.
33. Конаржевский Ю.А. Менеджмент и внутреннее управление школой. — М., 2000.
34. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации разработана в соответствии с поручением Президента Российской Федерации по итогам заседания Государственного совета Российской Федерации, состоявшегося 21 июля 2006 г. и утверждена рас-

- поряжением Правительства Российской Федерации от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
35. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 г., принятая распоряжением Правительства Российской Федерации № 1756-р от 29 декабря 2001 года.
 36. Краковский Ю.М., Карнаухова В.К. Стратегический анализ рынка труда специалистов с высшим образованием // Университетское управление: практика и анализ. 2004. № 3(31).
 37. Кузнецова Н.Я., Яковлев Д.Е. Управление методической работой в учреждениях дополнительного образования. — М., 2003.
 38. Кузьмин А.М. «Инфраструктура развития человеческого потенциала организации»// Автореферат дисс. на соискание уч. ст. канд. Экон. Наук. — М., 2007 г.
 39. Куров С.В. Защита прав граждан в образовании: Уч.- методическое пособие. — М., 2003.
 40. Куров С.В. Образование и гражданское право. — М., 2004.
 41. Лазарев В.С. Управление школой: теоретические основы и методы — М., ЦСиЭИ, 1997.
 42. Лебедев О., Майоров А., Золотухина В. Личные права детей в системе образования // Народное образование. 2001, № 2.
 43. Левицкий М.Л., Шевченко Т.Н. Организация финансово-экономической деятельности в образовательных учреждениях. — М., 2002.
 44. Леднев В.С. Содержание образования: сущность, структура, перспективы. — М.: Высшая школа, 1991.
 45. Лейбович А.Н. Структура и содержание государственного стандарта профессионального образования. — М.: Высшая школа, 1996.
 46. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании: Изд. 3-е, испр. и доп. — М.: Интеллект-Центр, 2005.
 47. Малолетко А.Н., Яковенко Е.Г., Христолюбова Н.Е. Качество жизни человека в экономике знаний. Учебно-методическое пособие бакалаврам экономики для освоения системы когнитивных компетенций. — М.: Издательство РГУТиС, 2011.
 48. Малько А.В., Субочев В.В. Законные интересы как правовая категория. — СПб., 2004.
 49. Матрос Д.Ш., Полев Д.М., Мельникова Н.Н. Управление качеством образования на основе новых информационных технологий и образовательного мониторинга. — М.: Педагогическое общество России, 2001.
 50. Международные правовые акты и документы по развитию европейской интеграции в образовании и исследованиях: Европейское образовательное пространство: от Лиссабонской конвенции о признании до Болонского процесса / Сост.: Г. А. Лукичев, В.В. Насонкин, Т.Ю. Тихомиров и др. — М., 2004.
 51. Менеджмент в управлении школой. — М., 1992.
 52. Менеджмент, маркетинг и экономика образование: Учеб. пособие / Под ред. А.П. Егоршина. — Н.Новгород: НИМБ, 2001.

53. Менеджмент, маркетинг и экономика образования: Уч. пособие. — 2-е изд., перераб. / Под ред. А.П. Егоршина, Н.Д. Никандрова. — Н. Новгород, 2004.
54. Меркулов И.П. Когнитивная наука // Новая философская энциклопедия в четырех томах. Т. 2. М., 2001.
55. Недзвецкая Е.А. Образование как социальный институт: специфика управления // Вестник РУДН. 2003. № 4—5.
56. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. — М.: Эгвес, 2000.
57. Новиков А.М., Новиков Д.А. «Структура системной теории развития профессионального образования». — М., 2010.
58. Новиков Д.А. Введение в теорию управления образовательными системами М.: Эгвес, 2009.
59. Новиков Д.А. Теория управления образовательными системами. — М.: Народное образование, 2009.
60. Новоселова С.Ю. Качество образования как важнейший приоритет в развитии управления общеобразовательными учреждениями и организациями // Информатика и образование. №12. — М., 2011 г.
61. Новоселова С.Ю. Современная образовательная политика России: осознание и практика инклюзивного образования// Сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика». № 2, 2011 г.
62. Новоселова С.Ю., Николаева И.В. Транспарентность как необходимый механизм в системе управления общеобразовательными учреждениями и организациями// Сетевой научно-методический журнал «Управление образованием: теория и практика». № 3, 2011 г.
63. Новоселова С.Ю. Целостная теория развития управления общеобразовательными учреждениями и организациями: Монография. — М.: УЦ «Перспектива», 2011.
64. Новоточина Л.В. «Анализ научных подходов в исследовании проблемы управления общеобразовательными учреждениями». — М. 2010.
65. Обеспечение субъектами Российской Федерации единого правового пространства в сфере образования. Серия «Библиотека Федеральной программы развития образования». — М., 2003.
66. Образовательное право: Уч.-методич. пособие / Колл. Авторы: Е.Д. Волохова, Ю.А. Кудрявцев, Рожков И.А., В.М. Сырых и др. — Уфа, 1999.
67. Образовательное право: Учебно-методическое пособие. Экспериментальная образовательно-профессиональная программа /Под ред. проф. В.М. Сырых и проф. В.И. Шкатуллы. — Уфа, 1999.
68. Общая и профессиональная педагогика: Учебное пособие для студентов, обучающихся по специальности «Профессиональное обучение»: В 2-х книгах / Под ред. В.Д. Симоненко, М.В. Ретивых. — Брянск: Изд-во Брянского государственного университета, 2003.
69. Орлова А.А., Исаева Е.И. Педагогический мониторинг: концептуальные основания и технология реализации. — Тула, 1992.
70. Платонов К.К. Структура и развитие личности. — М., 1976.

71. Положение о получении общего образования в форме экстерната утверждено Приказом Министра образования Российской Федерации В. Филиппова от 23 июня 2000 г. № 1884.
72. Попков В.А., Коржув А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: Уч. пособие для вузов. — М., 2004.
73. Послание Президента РФ Федеральному Собранию 2003 г.
74. Похолков Ю., Чучалин А., Боев О., Могильницкий С. Обеспечение и оценка качества высшего образования // Высшее образование в России. 2004. № 2.
75. Похолков Ю.П., Чучулин А.И. Управление качеством инженерного образования/Университетское управление. 2004. № 5–6(33). С. 121–125.
76. Правовое регулирование образовательной деятельности: Уч. пособие. — М., 2000.
77. Приказ от 11 февраля 2002 Москва N 393 «О Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года».
78. Примерное Положение о получении образования в семье. Утверждено приказом Министерства образования РФ N 225 от 27 июня 1994 г.
79. Прошунин П.И. Управленческое консультирование как институт повышения эффективности организации: Дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 Саратов, 2006.
80. Путин В.В. Речь на съезде Российского союза ректоров в декабре 2002 г.
81. Распоряжение Правительства Российской Федерации «О концепции долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации на период до 2020 года» от 17 ноября 2008 г. № 1662-р.
82. Российская педагогическая энциклопедия: В 2 т./Гл. ред. В.В.Давыдов. — М.: Большая Российская энциклопедия, 1993.
83. Сергеева В.П. Управление образовательными системами: Программно-
84. Сериков Г.Н. Образование: Аспекты системного отражения. — Курган, 1997.
85. Сериков Г.Н. Управление образованием: Системная интерпретация. — Монография. — Челябинск, 1998.
86. Симонов В.П. Педагогический менеджмент. НОУ-ХАУ в образовании. — М., 2007.
87. Соловьенко К.Н., Пугачева Е.Г. Высшая школа: стратегия выживания или стратегия развития? // Университетское управление. 2002. № 2 (21).
88. Социальная политика: Учебник /Под общ. ред. Н.А. Волгина. — М., 2004.
89. Субетто А.И. Квалиметрия человека и образования: генезис, становление, развитие, проблемы и перспективы.// Материалы XI симпозиума «Квалиметрия в образовании: методология, методика и практика» — М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2006.
90. Сырых В.М. Введение в теорию образовательного права. — М., 2002.
91. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний. — М., 1975.
92. Тейлор Ф.У. Принципы научного менеджмента. — М., 1991.
93. Третьяков П.И. Практика управления современной школой. — М., 1995.
94. Управление качеством образования в школе. Книга для учителя / Под общ. ред. Л.Н.Бережновой, Л.Б.Лаптевой. — СПб., 2004.

95. Управление персоналом: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по специальностям «Менеджмент организации» и «Управление персоналом»/ [Шлендер П.Э. и др.]; под. Ред. Проф. П.Э. Шлендера. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005.
96. Управление школой: теоретические основы и методы. — М.,1997.
97. Ушаков К.М. Управление школьной организацией: организационные и человеческие ресурсы. — М.,1995
98. Федорова М.Ю. Образовательное право: Уч. пособие для вузов. — М., 2004.
99. Хохлова С.В. Мониторинг качества школьного образования. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук — Тюмень, 2003.
100. Чуклинов А.Е. Прозрачность как антикоррупционный механизм в системе государственного управления — М.: 2010.
101. Шамова Т.И., Перминова Л.М. Использование компьютера в управлении школой. — М., 1996.
102. Шамова Т. И. Исследовательский подход в управлении школой. — М., 1992.
103. Шамова Т.И., Давиденко Т.Н., Рогачева Н.А. Управление адаптивной школой: проблемы и перспективы. — Архангельск, 1995.
104. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами. — М.,2001.
105. Шамова Т.И., Третьяков П.И., Капустин Н.П. Управление образовательными системами: Учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений/ Под ред. Т.И. Шамовой. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2002.
106. Шамова Т.И., Тюлю Г.М., Литвиненко Э.В. Оценка управленческой деятельности руководителем школы. — Вологда, 1995.
107. Шекшня С.В. Управление персоналом современной организации. — М.: ЗАО «Бизнес-школа «Интел-Синтез», 1996.
108. Шепель В.М. Человеческая компетентность менеджера. Управленческая антропология. — М., 1999.
109. Шереги Ф.Э. Социология образования: прикладные исследования. — М., 2001.
110. Шкатулла В.И. Образовательное право: Учебник для вузов. — М., 2001.
111. Юридическая педагогика: Учебник для студентов вузов, обучающихся по специальности 021100 «Юриспруденция»; Под ред. Проф. В.Я. Кикоты, проф. А.М. Столяренко. — М.: ЮНИТИ-ДАНА, Закон и право, 2004.
112. Ягофаров Д.А. Правовое регулирование системы образования. М., 2005.
113. Якунин В.Я. Обучение как процесс управления. Психологические аспекты. — Л.,1988.
114. Fifth International Conference on Adult Education (Confintea V). — Hamburg, July 14–18, 1997. Adult Learning: A Key for the Twenty-First Century.
115. Lengrand P. Introduction a l'education permanente. — Paris, 1970. — P. 50.
116. Oprean C., Kifor C. Process alignment in higher education // Proc. 5thUICEE Annual Conference on Engineering Education. Chennai, India, 2002. P. 85–89.

Чечель Ирина Дмитриевна

доктор педагогических наук, профессор,
зав. лабораторией профессионального развития
руководителей образования

Потемкина Татьяна Валерьевна

кандидат педагогических наук, доцент,
ведущий научный сотрудник лаборатории
профессионального развития
руководителей образования

Профессионализм руководителя образовательного учреждения в логике компетентностного подхода

Развитие отечественного образования в начале XXI века, характеризующееся глобализацией его проблем, сопровождается возникновением и распространением новой философии образования, развитием аксиологических парадигм. Мощная волна инноваций охватывает всю систему дополнительного профессионального образования. Вызовы времени порождают новые проблемы в исследовании процессов непрерывного профессионального развития руководителей образовательных учреждений (ОУ). В настоящее время наблюдается недостаточность научной концептуальной разработанности вопросов подготовки руководителей ОУ к работе в новых, быстро изменяющихся условиях модернизации образования. Сложившийся в течение многих десятилетий авторитарный стиль управления в образовательных системах привел к тому, что руководитель ОУ не готов своевременно учитывать происходящие социальные изменения в социуме и экономике и соответственно выстраивать и координировать свою деятельность.

Общие подходы к структуре профессиональной компетентности руководителя. Последнее десятилетие отмечено значительным ростом интереса исследователей, связанным с анализом теории и практики профессионального становления и развития руководителя учреждения образования. Это связано с тем, что в профессиональной деятельности директора школы его личностные и профессиональные возможности являются объективно профессионально важными и значимыми.

В условиях современного рынка труда к уровню профессиональной деятельности руководителей общеобразовательных учреждений предъявляются высокие требования. Эти требования определены новыми социально-экономическими условиями и характеризуются:

- невозможностью обеспечения эффективной деятельности учреждения образования без учета влияния внешней социокультурной среды;

- формированием новых механизмов материального стимулирования и мотивации труда педагогов,
- интенсивной компьютеризацией учебного процесса и развитием информационных технологий;
- повышением уровня требований к организации учебно-воспитательного процесса;
- необходимостью решать проблемы финансового обеспечения и внебюджетного финансирования деятельности учреждения общего образования;
- ужесточением требований, предъявляемым при лицензировании и аттестации учреждений общего образования;
- развитием системы оценки качества образования, включая международные исследования PISA, PIRLS, TIMSS и др.
- изменением качественного состава учащихся общеобразовательных учреждений;
- повышением внимания ко всем аспектам профессиональной деятельности руководителей общего образования, к подготовке резерва руководящих кадров, профессионализации управления.

В центре внимания настоящей публикации находится изучение профессионализма современного руководителя в логике компетентностного подхода.

В научной литературе «профессионализм» характеризуют как «общая характеристика требований профессии к человеку» [21], «качественная характеристика субъекта деятельности — представителя той или иной профессии» [3]. Существует также мнение о том, что профессионализм — это этап становления специалиста, который включен в траекторию профессионального роста: «допрофессионализм, профессионализм, суперпрофессионализм» [32], исследователем также выделяется уровень «непрофессионализм или псевдопрофессионализм», который характеризуется неэффективной, несоответствующей профессиональной норме деятельность. Анализ уровня профессионализма любого специалиста возможен через рассмотрение характеристик сформированных профессиональных компетентностей.

Компетентность менеджера рассматривается как «способность осуществлять определенные профессиональные обязанности. Основанная на степени практического освоения менеджером профессии, компетентность выражается в уровне управленческого профессионализма» [10].

Понятие компетентность в современной научной парадигме рассматривается через компетенции.

Современная концепция профессиональной компетентности начала разрабатываться в 70-х гг. XX века (Армстронг М., Бессейр О., Лоуренс П., Хант Дж. и др.). Интерес к понятию «профессиональная компетентность» начал возрастать в отечественной науке с середины 80-х гг. XX века (Кяэрст М., Майсурадзе Ю.Ф.). В 90-е гг. XX века проблема компетентности начала активно исследоваться в различных отраслях российского научного знания, в частности, педагогике (Атласова О. М., Ильина И.В., Исаева Т.Е., Чирковская Е.Г. и др.), психологии (Берестова Л.И. и др.).

Профессиональная компетентность непосредственно связана с квалификацией, которая представляет собой «любое качество, достижение или возможность, которые делают человека подходящим для конкретной позиции или выполнения задачи» [The illustrated heritage dictionary and information book], «требования профессии к разным уровням выполнения труда» [21].

В «Едином квалификационном справочнике должностей руководителей, специалистов и служащих» (2009г.) квалификационные характеристики руководителей образования представлены через совокупность профессиональной, коммуникативной и информационной и правовой компетентностей.

Вместе с тем проведенный анализ научно-педагогической литературы по проблеме определения содержания компетентностей руководителя ОУ дает возможность сделать вывод о неоднозначности подходов к структуре и содержанию профессиональной компетентности руководителя, вычленению ее компонентов, определению их взаимосвязи.

Данная проблема рассматривается в исследованиях Атласовой О.М., Баландина С.А., Варакиной Е.А., Гребенниковой В.Н., Гришиной И.В., Денисова О.И., Елисеевой И.А., Игельника М. С., Корнеевой И.Г., Кочешковой Л.О., Латыповой И.А., Местечкина В. И., Митина С.Н., Мягковой С.В., Некрасова А.М., Пановой И.В., Парпуры О.А., Патроновой И.А., Подзюбановой Ю.В., Пономарева В.П., Рябцевой Т.В., Сапрыкиной Н.Н., Саляховой Л.И., Тарасенко В.В., Топоровского В.П. и др.

Активное внедрение компетентностного подхода в парадигму образования, как отмечает Болотов В.А., связано с общими тенденциями в образовании, а именно с пересмотром содержания образования, с усилением деятельностной его составляющей.

Компетентностный подход обуславливает набор компетенций как совокупность знаний, умений, навыков, способов деятельности по отношению к определенному кругу предметов и процессов, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним [64].

При этом и структура и объем профессиональных компетентностей, представленных в профессиональной деятельности руководителя ОУ неоднозначно трактуется в научных исследованиях.

Профессиональная компетентность руководителя школы относится к «интегральному профессионально-личностному качеству, характеризующему, определяющему способность руководителя решать профессиональные проблемы и типичные профессиональные задачи, возникающие в реальных ситуациях профессиональной управленческой деятельности, с использованием знаний, профессионального и жизненного опыта, ценностей и наклонностей» [15], «интегральному профессиональному качеству руководителя, сплав его опыта, знаний, умений и навыков, показатель как готовности к руководящей работе, так и способности принимать обоснованные решения» [61], «готовностью руководителя к решению управленческих задач разного уровня сложности» [44], или характеризуется как «актуальное, стрессоустойчивое, нравственно и законосообразно формируемое качество, основанное на знаниях социально-педагогических позиций, профессионально значимых и необходимых умений, личностно-временных ценностях, обеспечивающее правильный выбор стратегий, определение целей и программ функционирования и развития учреждения, самосовершенствования и развития коллективного субъекта» [38].

Структура профессиональной компетентности руководителя ОУ может быть представлена следующими блоками, объединяющими отдельные компоненты:

1) «потребностно-мотивационный», «рефлексивно-оценочный» и «операционно-технический» компонент. Потребностно-мотивационный включает «совокупность мотивов, адекватных целям и задачам управления», операционно-технический — «совокупность знаний, умений и навыков практического решения управленческих задач», рефлексивно-оценочный — «совокупность способностей предвосхищать, оценивать собственную деятельность, выбирать стратегию поведения исходя из адекватной оценки себя и конкретной ситуации» [14];

2) «специально-управленческий», «профессионально-управленческий», «интегрально-управленческий» компоненты профессиональной компетентности руководителя: «специально-управленческий (предметные компетентности руководителя как специалиста, готового к управлению образовательным учреждением определенного типа), профессионально-управленческий (межпредметные компетентности руководителя-профессионала, способного управлять различными видами учреждений образования определенного типа), интегрально-управленческий (надпредметные