

Государственное бюджетное образовательное учреждение
дополнительного профессионального образования
«НИЖЕГОРОДСКИЙ ИНСТИТУТ РАЗВИТИЯ ОБРАЗОВАНИЯ»
Кафедра теории и практики управления образованием
Кафедра педагогики и андрагогики

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ



Материалы
региональной научно-практической конференции

Нижний Новгород
29 октября 2014 года

Нижний Новгород
Нижегородский институт развития образования
2015

УДК 371(063)
ББК 74.04(2)я43
У66

Составители:

Г. А. Игнатьева, докт. пед. наук, профессор,
зав. кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО;

Н. С. Татарникова, канд. пед. наук, доцент
кафедры теории и практики управления образованием
ГБОУ ДПО НИРО

У66 **Управленческая компетентность руководителя образовательной организации в условиях системных изменений в образовании : материалы региональной научно-практической конференции / сост. Г. А. Игнатьева, Н. С. Татарникова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2015. — 215 с.**

ISBN 978-5-7565-0619-8

В сборнике представлены статьи и научно-практические материалы, посвященные вопросам поиска наиболее эффективных путей и способов управления образовательной организацией и повышения уровня управленческой компетентности ее руководителя в современных условиях системных изменений в образовании. Авторы публикаций — сотрудники Нижегородского института развития образования, руководящие и педагогические работники системы образования Нижегородского региона — рассматривают нормативно-правовые, научные, практические аспекты этой актуальной проблемы.

Издание адресовано административным работникам сферы образования, педагогической общественности, а также всем тем, кто заинтересован в повышении качества управления образованием.

УДК 371(063)
ББК 74.04(2)я43

ISBN 978-5-7565-0619-8

© ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования», 2015

Настоящий сборник подготовлен на основе статей и докладов, представленных на региональной научно-практической конференции «Управленческая компетентность руководителя образовательной организации в условиях системных изменений в образовании», которая состоялась в Нижегородском институте развития образования в октябре 2014 года. Организаторами конференции выступили кафедра теории и практики управления образованием совместно с кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО. Целью ее работы явилось обсуждение актуальных проблем эффективного управления образовательными организациями и повышения уровня управленческой компетентности их руководителей в современных условиях. Данные проблемы рассматривались участниками в трех взаимосвязанных аспектах: нормативно-правовом, научном и практическом. Предметом обсуждения на научно-практической конференции стали:

⇒ условия системных изменений в образовании (реализация Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», введение ФГОС основного общего образования, проект профессионального стандарта руководителя образовательной организации и т. д.);

⇒ подходы, принципы, условия профессионального развития руководителей образовательных организаций;

⇒ технологии обобщения, внедрения и трансформации инновационного опыта образовательных организаций Нижегородской области.

В конференции приняли участие представители министерства образования Нижегородской области, сотрудники Нижегородского института развития образования, руководители образовательных служб районов, директора образовательных организаций и другие специалисты системы образования.

На пленарном заседании с приветственным словом к участникам обратился ректор НИРО, доктор социологических наук Н. Ю. Бармин. В своем выступлении ректор НИРО, в частности, отметил, что сегодня ученые и практики сферы образования уделяют особое внимание изучению различных аспектов проблемы компетентности. С разных позиций предлагаются определения данного понятия, активно исследуются виды компетентности и в том числе управленческая компетентность руководителя образовательной организации. В исследованиях отечественных и зарубежных

ученых важное место отводится рассмотрению содержания, структуры и критериев сформированности управленческой компетентности. Н. Ю. Бармин сделал особый акцент на том, что сегодня профессиональная компетентность специалиста понимается как совокупность ключевой, базовой и специальной компетентностей, и подчеркнул, что для эффективной деятельности руководителю образовательной организации необходимо формировать и развивать целый комплекс управленческих компетенций. Ректор НИРО выразил уверенность в том, что работа конференции позволит не только обсудить теоретические аспекты этой важной проблемы, но и определить организационно-педагогические условия совершенствования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций в процессе повышения квалификации.

В понимании этих вопросов сегодня необходимо исходить из того, что в контексте современной культуры образование рассматривается как антропопрактика, то есть «выращивание» и формирование в образовательных процессах человека во всей полноте его человеческих проявлений. Антропопрактика — это практика «вочеловечивания человека».

Современная парадигма управления фактически меняет саму его сущность благодаря развитию гуманистических подходов к этому специфическому виду человеческой деятельности. Формирование компетентности руководителей образовательных организаций в трудах отечественных ученых и практиков представлено как развитие способностей, личностных качеств и психических ресурсов личности и приобретение ею когнитивной составляющей и опыта деятельности в процессе образования. При этом знания, умения и навыки становятся не целями, а постоянно совершенствующимися средствами решения тех или иных профессиональных задач. Человеческая составляющая управленческой компетентности руководителя образовательной организации предполагает преобладание новой философии менеджмента, в которой человекоберегающий и личностноповышающий принципы являются основополагающими.

Важная особенность профессиональной компетентности личности заключается в том, что она реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее. Это означает, что компетентный специалист всегда устремлен в будущее, он способен предвидеть изменения, ориентирован на самостоятельное неформальное и информальное образование.

В соответствии с этими подходами одной из ключевых идей конференции стало рассмотрение профессиональной подготовки

руководителя образовательной организации как процесса личностного и профессионального развития, овладения опытом профессиональной управленческой деятельности. Актуальную задачу теории и практики управления образованием на ближайшую перспективу составляет разработка критериально-оценочного аппарата, контрольно-измерительных материалов, методик их обработки с целью диагностики сформированности компонентов управленческой компетентности.

На конференции работали две секции. На секции *«Актуальные подходы к повышению уровня профессиональной компетентности руководителей образовательных организаций»* с докладами и сообщениями выступили сотрудники кафедры теории и практики управления образованием и руководители образовательных организаций Нижегородской области. В рамках работы секции были рассмотрены такие вопросы, как компетентностный подход в образовательном менеджменте; управленческий аспект индивидуализации образования; правовая компетентность руководителя ОО как составляющая управленческой компетентности; актуальные проблемы в осуществлении финансово-хозяйственной деятельности руководителей ОО; организация профильного обучения в сельской школе и др.

В рамках секции *«Управленческая компетентность руководителя школы образовательной антропологии»* был представлен анализ эффективных моделей управления и успешных практик ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования».

В целом, как показала работа конференции, сегодня руководители инновационных образовательных организаций осознают необходимость повышения уровня своей управленческой компетентности, усвоения новых знаний, технологий, ценностей, развития деловой, организационной, трудовой, инновационной и других видов культуры управления, изменения поведения и стиля мышления сотрудников. Все это призвано способствовать успеху и устойчивому росту образовательной организации, которая в современных условиях глубоких и принципиальных изменений в сфере образования и других областях социальной жизни должна стать развивающейся и обучающейся системой.



ПРОЕКТНО-РЕСУРСНОЕ УПРАВЛЕНИЕ ИННОВАЦИОННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ СУБЪЕКТОВ ОБРАЗОВАНИЯ

Г. А. Игнатъева,

докт. пед. наук, профессор, зав. кафедрой
педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

О. В. Тулупова,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

В современных условиях, характеризующихся быстрыми и не всегда предсказуемыми изменениями во всех сферах общественной жизни, управление той или иной конкретной деятельностью должны осуществлять сами субъекты этой деятельности — во всей полноте ответственности и за ее успешность, и за возможные неудачи. Применительно к сфере образования парадоксальность ситуации заключается в том, что требования к масштабу и качеству управления образованием как со стороны общественности (родителей учащихся), так и со стороны государства резко возросли и будут возрастать далее; при этом «классические» механизмы прямого руководства и властного жесткого контроля становятся невозможными.

Именно этот разрыв, это противоречие и ставит проблему поиска, определения, а по сути — проектирования новых объектов и новых способов управленческой деятельности, обеспечивающей нормальную жизнедеятельность учащихся и педагогов. Мы полагаем, что принципиально новым объектом управления в этих условиях должно стать само инновационное развитие образовательной организации и социокультурной сферы той конкретной территории, где она находится. Общая «разметка» того смыслового поля, в которое вмещается эта объемная тема, раскрывается в следующих сопряженных контекстах: понятийное пространство, теоретико-методологический, технологический и профессионально-деятельностный контексты.

Понятийное пространство категории «проектно-ресурсное управление»

Содержание проектно-ресурсного управления инновационным образованием выступает сегодня в качестве ведущего механизма становящихся образовательных антропопрактик, который задает вектор инновационного движения в целом, а также определяет образцы и нормы инновационной деятельности субъектов образования. В центре нашего внимания две категории: *проектно-ресурсное управление* и *управленческая компетентность*. Данные категории образованы понятиями, которые можно распределить на две основные области антропологической нормативной структуры любой деятельности: объект и субъект деятельности. Кроме того, обозначенные категории рассматриваются в рамках методологического различения образовательной реальности и образовательной действительности.

Образовательная реальность представляет собой социальную матрицу образовательной действительности, конструируемую субъектами образовательной деятельности с помощью рациональных, то есть проектных, практик. Различие состоит в следующем: 1) если образовательная действительность конституируется, то есть устанавливается, учреждается состав, содержание какой-то области образования (например, ФГОС общего образования), то образовательная реальность именно конструируется (например, разработка дорожной карты введения ФГОС ООО); 2) действительность — это область возможностей, а реальность есть выбор одной и отторжение других возможнос-

тей, кроме той, которая реализуется; и, наконец, 3) действительность есть «актуальная вещь», или представление о должном, а реальность — это процесс осуществления «актуальной вещи», или превращения должного в реальное.

По сути, процесс перехода образовательной действительности в образовательную реальность и есть проект, определяемый нами как уникальное со-бытие, суть которого состоит в целенаправленном, имеющем четкую пространственно-временную локализацию создании (изменении) определенного фрагмента образовательной реальности и его отражении в сознании субъектов образовательной деятельности.

В этом контексте проектно-ресурсное управление инновациями в образовании заключается в создании условий для конструирования актуального фрагмента образовательной реальности или достижения желаемого будущего, что является объектной составляющей данной категории. Конструирование их осуществляется за счет наращивания организационно-ресурсного потенциала проектной общности, то есть собственно субъекта проектно-ресурсного управления, а следовательно, это относится к субъектной компоненте категории «проектно-ресурсное управление».

Организационно-ресурсный потенциал представляет собой интеграцию совокупности стратегических способностей, необходимых для осуществления перехода к желаемому будущему, из действительности в реальность, с определенной ресурсной базой, позволяющей сделать данный переход действительно реальным в определенных обстоятельствах.

Проектная общность как субъект проектно-ресурсного управления может существовать в таких формах, как проектный офис — корпоративный офис проектно-ресурсного управления, осуществляющий управление проектами и их методологией во всей образовательной организации в зависимости от стратегии инновационного развития, или проектная дирекция, являющаяся элементом матричной формы проектно-ресурсного управления, основанной на сочетании традиционных вертикальных связей руководства/подчинения, присущих функциональной структуре, и горизонтальных связей координации работ по проекту.

В тех же смыслах мы раскрываем и вторую ключевую категорию нашего доклада — управленческую компетентность,

которая представляет собой интегральную характеристику личности руководителя, определяющую его способность решать проблемы и задачи, возникающие в образовательной практике, с опорой на свои знания, профессиональный и жизненный опыт, ценности и наклонности. С одной стороны, это способность организовывать проектную общность и осуществлять руководство ее деятельностью, а с другой — умение создавать «точки роста» и аккумулировать в них необходимые ресурсы. Управленческая компетентность является связующей категорией между образовательной действительностью, поскольку включает разработку новых норм и оформление представления о должном в нормативном виде (концепции, программы), и образовательной реальностью, так как предполагает конструирование желаемого будущего на основе планов, дорожных карт, сетевых графиков.

Теоретико-методологический контекст

Основная тенденция развития современного образования состоит в непрерывном (пожизненном) образовании человека, включающем такие подсистемы, как образование формальное (институциональное), неформальное и информальное.

С этих позиций при организации проектного эксперимента в рамках федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования», созданной на базе ГБОУ ДПО НИРО согласно приказу Министерства образования и науки РФ № 273 от 10.04.2012 г. «О статусе федеральной инновационной площадки», в качестве теоретико-методологических оснований разработки модели проектно-ресурсного управления нами были определены два основных подхода: *нормативный (административно-целевой)* и *поисковый (инициативно-проблемный)*. При нормативном подходе будущее состояние объекта предполагается заданным и определяются пути достижения этого состояния, то есть основной акцент делается на средства и способы управления; при поисковом — осуществляется попытка определить будущее состояние объекта исходя из логики развития самого объекта и внешней среды, а следовательно, делается упор на целеполагание.

Обратимся к выявленным в процессе сравнительного анализа характеристикам двух вышеназванных подходов.

Таблица 1

**Сравнительная характеристика нормативного
и поискового подходов к управлению инновациями в образовании**

Параметры (характеристики) подходов	Нормативный (административно-целевой) подход	Поисковый (инициативно-проблемный) подход
Способ запуска проекта	«Сверху» (определение основных целей). Легкий запуск, но часто нет ожидаемых результатов	«Снизу». Запускается трудно и долго. Основной стержень проекта — образовательная проблема
Форма	«Нестыковка» между инициацией и реализацией проекта	Разработка проекта и условий его реализации. Инициация = реализация
Механизмы реализации	Система исполнения и контроля — «социальная машина»	Со-организация субъектов в новой организационной форме
Тип проекта	Ресурсозатратные проекты. Проект — способ перераспределения ресурсов (потребление)	Ресурсосберегающие и ресурсоумножающие проекты (аккумуляция и создание новых ресурсов)
Результат	Экстенсивный рост системы (количественные показатели)	Интенсивный рост системы — изменение внутренней структуры (качественные показатели). Результат — решенная проблема, изменившаяся ситуация (система связей между субъектами)
Контекст развития образования	Система образования развивается как отрасль	Образование как сфера: наличие позиции; кооперация; образование решает проблемы других сфер
Условия реализации	Стабильная ситуация. Избыток ресурсов	Личность — человек, который решает проблему. Позиционное самоопределение
Преимущества	Ясность целей. Конкретность конечного результата	Независимость от первоначальных ресурсов. Механизм увеличения ресурсов

Общей проблемой для всех без исключения проектов развития образования в рамках данных подходов является обеспечение их реализации. Приходится признать, что существующие в настоящее время условия, в которых запускаются инновационные проекты, отнюдь не способствуют их успеху.

Нами были зафиксированы по меньшей мере три фактора, каждый из которых может стать непреодолимым препятствием на пути осуществления инновации:

— чрезвычайная динамичность образовательных, социокультурных процессов и в регионе, и в школе, и в стране в целом;

— дефицит всех без исключения ресурсов, особенно интеллектуально-волевого, антропологического;

— несоответствие традиционных технологий управления современным процессам развития, которое наблюдается не только в сфере образования, но и в других общественных сферах.

Технологический контекст

Опора на выявленные теоретические закономерности дает возможность представить типологию моделей управления, основанную на классификации прогностических моделей непрерывного образования в условиях постиндустриального общества, включающей модели интегративно-дифференцированного, социально-конвертируемого, корпоративного и автономного образования (см. табл. 2).

Обоснованные в рамках этих моделей принципы и закономерности инновационной деятельности субъектов образования позволили нам разработать модель проектно-ресурсного управления и создать технологическую карту управления ресурсами, а также приступить к ее апробации на базе образовательных организаций — участников ФИП ПСИИО, реализующих идеи построения организационно-управленческих антропопрактик:

— «Инновационный ресурсный центр поддержки одаренных и талантливых детей» (ГБОУ «Лицей-интернат “Центр одаренных детей”»);

— «Межмуниципальный методический центр эффективного педагогического опыта» (МБОУ СОШ № 2 имени А. С. Пушкина, р. п. Пильна);

- «Модель профессионально-кластерного самоопределения личности» (МБОУ «Лицей № 38», Н. Новгород);
- «Муниципальный образовательный портал инновационных проектов» (МБОУ «Лицей № 3», г. Кулебаки);
- «Школа-комплекс инновационного образования» (МАОУ СОШ № 187 с углубленным изучением отдельных предметов, Н. Новгород);
- «Центр инновационных технологий управления образовательной организацией» (МБОУ «Лицей № 87 имени Л. И. Новиковой», Н. Новгород);
- «Модель проектно-солидарного управления» (МБОУ СОШ № 8 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Кстово);
- «Школьный кластер опережающего образования» (МБОУ СОШ № 10, г. Павлово);
- «Инновационный ресурсный центр педагогического и ученического проектирования» (МБОУ «Лицей № 165 имени 65-летия ГАЗ», Н. Новгород);
- «Социолингвистическая школа» (МБОУ СОШ № 22 с углубленным изучением французского языка, г. Дзержинск).

Таблица 2

Прогностические модели непрерывного образования и управления в условиях постиндустриального общества

Модель непрерывного образования	Область реализации	Уровень (субъекты) управления	Модель управления
Интегративно-дифференцированное образование — образование, в процессе реализации которого осуществляется интеграция различных образовательных программ (по уровням образования, ступеням, профилям и т. п.) и их	Общее образование; профессиональное образование (высшее и среднее)	Государственный (государственные управленческие и методические органы образования)	Функциональная модель — управление рассматривается как процесс, представляющий собой совокупность непрерывных взаимосвязанных видов деятельности — управленческих функций

<p>Модель непрерывного образования</p>	<p>Область реализации</p>	<p>Уровень (субъекты) управления</p>	<p>Модель управления</p>
<p>дифференциация (в зависимости от потребностей и способностей обучающихся)</p>			
<p>Социально-конвертируемое образование — образование, проектирование и реализация которого осуществляются в образовательной организации с привлечением заинтересованных в результатах образования представителей общест-венности</p>	<p>Дополнительное образова-ние (общее и профессио-нальное)</p>	<p>Обществен-но-государ-ственный уро-вень (образо-вательные ор-ганизации с привле-чением обще-ственности и социальных партнеров)</p>	<p>Маркетинговая мо-дель — основана на разработке стратегии и тактики изучения рынка образователь-ных услуг и актив-ного воздействия на потребительский спрос</p>
<p>Корпоративное образование — образование, осу-ществляемое кор-порациями, то есть обществен-ными группами, объединенными общими интере-сами (производ-ственными ком-паниями, обще-ственными, в том числе и образо-вательными, ор-ганизациями и т. п.)</p>	<p>Дополнительное профес-сиональное образование в виде как формального (институцио-нального), так и нефор-мального обучения</p>	<p>Обществен-ный (корпо-рации как обществен-ные группы, связанные общим инте-ресом)</p>	<p>Модель управления знаниями — органи-зация управленчес-ких действий, направ-ленных на накопле-ние интеллектуаль-ного капитала ор-ганизации на основе обучения, произ-водства и внедрения новых знаний в про-изводственную дея-тельность по обла-стям применения, на базе всей совокуп-ности интеллекту-альных, информа-ционных, техноло-гических и финан-совых ресурсов</p>

Модель непрерывного образования	Область реализации	Уровень (субъекты) управления	Модель управления
Автономное образование — модель самообразования, предполагающая самостоятельность человека в вопросах обучения, включая проектирование и реализацию им своего образовательного маршрута	Неформальный и информальный уровни профессионального обучения, дополнительно, общего и профессионального образования, преимущественно в форме дистанционного и электронного обучения	Личностный (отдельный человек)	Модель персонального управления — целенаправленное и последовательное применение личностью практических методов управления в повседневной деятельности в целях оптимизации использования своих персональных ресурсов: интеллекта, воли, способностей и т. д.

Принципиальной особенностью рассмотренной типологии прогностических моделей является то, что они не рядоположены и в деятельности конкретной образовательной организации реализуются параллельно друг с другом. В то же время в определенной ситуации та или иная модель становится смыслообразующей в конструируемом фрагменте образовательной реальности. Например, в основе инновационной модели «образовательного кластера» лежат концепты социально-конвертируемого и корпоративного образования, которые соответственно предполагают построение системы управления, основанной на маркетинговом подходе и управлении знаниями. Однако эти подходы к управлению становятся актуальными тогда, когда новая практика уже стала нормой. На этапе перехода от ситуации проблематизации, актуализирующей разработку новой нормы существования образовательной практики, к ситуации конституирования образовательной действительности как представления о должном и далее к ситуации конструирования желаемого будущего ключевым механизмом является именно проектно-ресурсное управление.

В основе технологии проектно-ресурсного управления ле-

жит задачный подход. Мы разработали технологическую карту, включающую семь управленческих задач: инвентаризацию, концептуализацию, консолидацию, реализацию, презентацию, рефлексию и экспертизу, трансляцию. По каждой задаче определены управленческие действия, прогнозируемый результат и формы организации проектной деятельности (табл. 3).

Таблица 3

Технологическая карта проектно-ресурсного управления инновационной деятельностью образовательной организации

Управленческая задача	Содержание задачи	Управленческие действия	Прогнозируемый результат	Организационные формы
Инвентаризация	Оценка качества нематериального капитала образовательной организации: человеческого, клиентского; структурного; процессного; инновационного	Диагностика личной образовательной ситуации. Выявление результатов интеллектуальной деятельности педагогических работников, имеющих перспективу нововведений. Проблематизация	Оценка готовности образовательной организации к инновационной деятельности. Перечень перспективных нововведений «Древо проблем»	Рефлексивно-проектная мастерская
Концептуализация	Определение понятий, отношений и механизмов управления, необходимых для описания процесса решения проблемы, выстраивание содержания проекта, деятельность, предшествующая детальному планированию, создание общей схемы процесса	Оформление комплекса инновационных идей для преобразования наличной ситуации. Оценка альтернативных инновационных идей и выбор оптимального способа решения проблемы. Построение концептуальной модели ситуации желаемого будущего	Концепция проекта	Мозговой штурм. Проектная сессия

Управленческая задача	Содержание задачи	Управленческие действия	Прогнозируемый результат	Организационные формы
Консолидация	Перестраивание отношений в организации и проектирование путей реализации выявленной ценности в деятельности	Выстраивание деятельностно-кооперативных связей. Планирование	Дорожная карта (сетевой график) проекта. Соорганизация участников проекта (проектно-деятельностная кооперация)	Проектный семинар. Организационно-деятельностная игра
Реализация	Выполнение деятельности по реализации поставленных целей проекта	Организация. Контроль. Завершение	Описание пакетов рабочих заданий. Отчеты о состоянии проектных работ (промежуточные). Итоговый отчет	Проектное событие. Проектное совещание
Презентация	Краткое структурированное изложение основных разделов проекта, обоснование его жизнеспособности и конкурентоспособности, расчет эффективности проекта. Логичное, последовательное и эффективное доказательство преимуществ представляемого проекта по сравнению с другими	Оформление проектных материалов в бумажной и цифровой форме. Представление проекта в онлайн и офлайн форматах	Презентационные материалы. Публикации результатов и продуктов проекта. Выступления на научно-практических мероприятиях	Презентационная сессия. Форум, фестиваль, ярмарка

Управленческая задача	Содержание задачи	Управленческие действия	Прогнозируемый результат	Организационные формы
Рефлексия и экспертиза	<p>Осмысление элементов проектной деятельности и анализ происходящего самими ее субъектами, размышления о предстоящей деятельности, выбор наиболее эффективных способов трансляции результатов проекта.</p> <p>Оценка научного и технологического уровня выполнения проекта, масштаба возможного использования его результатов</p>	<p>Организация рефлексии осуществленной деятельности, коммуникации и взаимодействия.</p> <p>Экспертиза и оценка качества проектного продукта и уровня сформированности проектной деятельности</p>	<p>Рефлексивные листы.</p> <p>Экспертные карты</p>	<p>Рефлексивно-экспертные сессии.</p> <p>Проектные чтения</p>
Трансляция	<p>Определение перспектив дальнейшего развития проекта.</p> <p>Оформление материалов проекта для диссеминации</p>	<p>Позиционный анализ.</p> <p>Генерирование идей по возможному использованию результатов проектной деятельности в массовой практике.</p> <p>Систематизация и нормативное оформление нововведений</p>	<p>Систематизированный ресурсный проектный пакет.</p> <p>Информационная карта нововведения</p>	<p>Мозговой штурм.</p> <p>Организационно-деятельностная игра.</p> <p>Проектный семинар</p>

Профессионально-деятельностный контекст

Поливариантность способов и условий разработки моделей управления, обусловленная не только различными прогностическими моделями непрерывного образования, но и конкретными целями и разнообразными механизмами их достижения, позволяет говорить об определенной эволюции управленческой компетентности в условиях постиндустриального общества. Попробуем представить управленческую компетентность в виде трехмерной матрицы, компонентами которой выступают управленческое знание, управленческая деятельность и управленческая позиция. Рассмотрим, как эволюционируют эти компоненты при переходе от индустриального к постиндустриальному обществу.-

Для образовательной сферы индустриального общества, существующей в режиме устойчивого функционирования, характерна позиция руководителя как *эффективного исполнителя*, обеспечивающего неукоснительное соблюдение правил, указаний или руководств ради выполнения извне заданной нормы и действующего методами прямого директивного управления. При этом любое управленческое действие должно быть прогнозируемым и встречать адекватный и также прогнозируемый ответ, что требует достаточных ресурсов, полноты информации, четких заданных извне целей. Этот тип управления основан на инструктивном типе знания, то есть знании правил, указаний или руководств, устанавливающих порядок и способ выполнения или осуществления чего-либо.

В условиях модернизации образовательных систем оформляется новая позиция руководителя как *эффективного лидера*. Это тип управленческого взаимодействия, основанный на наиболее эффективном для определенной ситуации сочетании различных источников власти и направленный на побуждение людей к достижению общей цели. Лидер мыслит категориями организации, замечая каждое звено в ней, рассматривает каждого сотрудника как ресурс для развития общего дела; он настроен на сотрудничество, ценит договоренности и соглашения. Приоритетным в управленческой деятельности становится проектное управление, которое представляет собой механизм управления над полем всевозможных управленческих решений

(управление управлением, управление директивными балансами), интегрирующий в единую целевую рамку самые разные деятельности. Данный тип управления осуществляется в условиях недостаточности ресурсов для реализации четко поставленных целей. Ему соответствует свой тип управленческого знания — нормативное знание, в основе которого лежат философские категории — «должное», «нормальное», «качество» и т. п.

Наконец, ситуация трансформации образовательной сферы, которую мы переживаем в настоящий момент, ситуация, о которой можно метафорически сказать, что сейчас в муках рождается принципиально новая образовательная практика, востребует управленческую позицию *стратега*, ключевыми ценностно-целевыми ориентирами деятельности которого являются:

- выстраивание будущего во взаимосвязи с прошлым через настоящее (в том числе с учетом значимых управленческих решений и осуществленных действий);

- масштабирование (разномасштабное видение) объекта управления: как целого для более точного его позиционирования во внешней среде, а также в совокупности составляющих его частей, имеющих свои роль и место в этой целостности;

- общее позиционное видение конкретной ситуации стратегирования, раскладку действующих сил (представленных позиций).

Позиция стратега реализуется в проектно-ресурсном типе управления, которое является механизмом управления над полем возможных проектных решений (управление проектностью, управление проектными балансами) и предполагает интегрирование проектов, в том числе и существующих лишь в альтернативных реальностях, в единую целевую рамку. Данный тип управления эффективен в условиях недостаточности ресурсов и информации, нечеткой постановки целей (или даже при отсутствии целевой рамки управления). Стратегу присуще проектное знание — синтез знания нормативного и орудийного, представляющий путь от реальных ситуаций к теоретическим моделям (концепциям) их изменения, получаемым через обособление и обобщение по отношению к некоторым условиям, затем к практическим моделям (проектам), которые суть

перевод обобщенных утверждений на язык практики, и от этого к новой образовательной реальности.

Таким образом, позиция стратега представляет собой своеобразную надпозицию, суперпозицию, которая может «достраиваться» над перечисленными выше управленческими позициями, дополняя их и насыщая значимой собственно стратегической компонентой.

Резюмируя представленный тематический контент «Проектно-ресурсное управление инновационной деятельностью субъектов образования», сформулируем ряд выводов, содержащих характеристику реализуемости проектов инициативно-проблемного типа:

1. Проектно-ресурсное управление — управленческий механизм и антропологическое средство, позволяющее оформить и реализовать в образовательной и социальной практике ценности самих разработчиков проекта, привлекая для этого необходимые интеллектуально-волевые, нравственно-этические ресурсы. Данное управление оформляет организационно-управленческую позицию и является директивой к действиям прежде всего самих разработчиков. Разработчики проекта несут личную ответственность за его реализацию.

2. Проектно-ресурсное управление — механизм нормирования в образовательной и социальной практике различных детско-взрослых общностей, коммуникаций, который организует самоопределение педагогов-профессионалов, имеющих общие или близкие с разработчиками проекта ценностные ориентации.

3. Для реализуемости проекта необходимо поддерживать определенный масштаб управленческих действий в соответствии с количеством его участников, разделяющих ценности, которые лежат в основании проекта.

4. При столкновении с управленческой позицией, тормозящей процесс реализации проекта и разрушающей систему совместных управленческих действий, необходимо изменять (корректировать) способы действия (но не ценности) по дальнейшей реализации проекта в изменившихся условиях.

В социально нестабильных ситуациях, при дефиците необходимых ресурсов именно инициативно-проблемный подход к разработке практики инновационного образования представляется нам более адекватным. Данный подход опирается на ав-

торское видение проблемы и путей ее решения, побуждает субъектов образования к предельной мобилизации как внутренних, так и внешних ресурсов, способствует интеграции образования с другими сферами жизнедеятельности общества, ориентирует на решение важнейших проблем региона средствами образования и, таким образом, создает дополнительные условия для решения важнейших проблем региона вообще и развития регионального образования в частности.

В заключение перечислим процедуры, которые представляются необходимыми для разработки и реализации проектов инициативно-проблемного типа:

- самоопределение потенциальных разработчиков проекта в рамках решаемой проблемы и принятие ими на себя ответственности за ее решение;
- соорганизация управленческих позиций в форме проектно-проблемного семинара или организационно-деятельностной игры;
- экспертиза инновационного потенциала коллектива разработчиков;
- научно-организационное сопровождение хода разработки и реализации проекта;
- создание распределенной и согласованной полицентристской системы управления, организации, руководства и экспертизы.

Литература

1. *Бармин, Н. Ю.* Проектно-сетевой институт инновационного образования как новый тип институционализации в системе регионального образования / Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева // Образование. Наука. Инноватика: южное измерение. — 2011. — № 4 (19). — С. 7—15.
2. *Игнатьева, Г. А.* Горизонт парадигмы: от концепта развивающего обучения к модели профессионального развития / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова // Психология обучения. — 2010. — № 8. — С. 29—37.
3. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагога в системе постдипломного образования: монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 343 с.
4. *Игнатьева, Г. А.* Дидактическая инноватика как современная отрасль педагогической науки / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова

ва // Преподаватель. XXI век : общероссийский журнал о мире образования. — 2013. — № 1 (часть 1). — С. 26—37.

5. Инновационная идея: от мысли — к концепции : андрагогическая пьеса в трех действиях : учебно-методическое пособие / Г. А. Игнатъева, О. В. Тулупова, М. Н. Крайникова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 108 с.

6. *Слободчиков, В. И.* Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования. Вып. 2 / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. — М. : Спутник +, 2014. — 190 с.

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Н. С. Татарникова,

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

Процесс повышения квалификации руководителей образовательных организаций, осуществляемый кафедрой теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО, организуется в соответствии с целями, задачами, условиями системных изменений в образовании, с учетом требований социума, на основе результатов исследования сформированности управленческой компетентности руководителей и взаимосвязи когнитивной и деятельностной ее составляющих.

Содержание занятий в рамках курсовой подготовки включает теоретический, методологический, обзорный, методический и практический материал, способствующий формированию когнитивного, организационного, коммуникативного, рефлексивного компонентов управленческой компетентности руководителя сферы образования.

Восточная мудрость гласит: «Запомнить услышанное — не более четверти знания. Понять запомненное — не более половины его. Успешно применяющий понятое — знает». В этом высказывании знание интерпретировано как синтетическое единство понимания и опыта. Такая трактовка представляется

совершенно правомерной и заставляет задуматься о путях передачи профессиональных знаний, умений, навыков, необходимых для успешной профессиональной деятельности, в частности деятельности управленческой.

Проведенный кафедрой теории и практики управления образованием анализ содержания и специфики процесса повышения квалификации руководителей образовательных организаций, изучение отечественного и зарубежного опыта дают основания утверждать, что в процессе повышения квалификации могут быть реализованы наиболее эффективные подходы к построению содержания и организации обучения, предполагающие:

- предоставление слушателям курсов возможности инициировать предложения по моделированию содержания образования в соответствии с характером их профессиональных проблем;

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

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

- использование в образовательном процессе продуктивных образовательных технологий, которые обеспечивают максимальное приближение образовательной ситуации к реальной профессиональной деятельности (как по форме, так и по содержанию) и обеспечивают актуализацию результатов обучения в профессиональной деятельности.

Образовательный процесс в системе повышения квалификации включает работу в малых группах на основе проблемности, согласованности и системности целей обучения, ориентации на имеющийся опыт, нацеленности на самообучение, на получение и обработку обратной связи.

При определении форм и методов, способствующих формированию управленческой компетентности руководителей образовательных организаций, мы опирались на исследования методов обучения в сфере образования взрослых Р. М. Грановской [2]. Как показывает практика, наиболее эффективными являются следующие способы:

- усвоение специальных управленческих знаний;

— сравнение, сопоставление знаний, впечатлений, переживаний, так как сравнение является одним из основных логических приемов познания внешнего мира и формирования духовных ценностей. Познание всегда включает в себя установление сходства и различия изучаемого объекта с родственными предметами;

— создание ситуаций, требующих собственной оценки, когда слушатели знакомятся с новыми для них явлениями, а затем обсуждают полученные впечатления в обстановке доверительной беседы, свободного выражения своих мнений и оценок;

— решение конкретных педагогических, управленческих ситуаций, предполагающее владение профессиональными, психологическими, коммуникативными, экономическими, правовыми знаниями и навыками, требующее нравственного поведения.

В процессе обучения руководителей ОО на курсах повышения квалификации, организуемых кафедрой теории и практики управления образованием, в целях формирования их управленческой компетентности используются индивидуальные, групповые и коллективные формы обучения, обучение без отрыва от работы (дистанционная форма), с частичным отрывом от работы, вебинары, индивидуальные стажировки и т. д. Основываясь на изучении современных методологических подходов и анализе опыта курсовой подготовки руководящих работников сферы образования, преподаватели кафедры полагают, что наиболее эффективной формой обучения руководителей, способствующей достижению поставленных целей, являются коллективные формы обучения, в частности коллективная проблеморазрешающая деятельность.

Как показывает практика, использование разнообразных форм и методов такой деятельности обеспечивает продуктивность совместного взаимодействия, самореализацию участников обучения и позитивно влияет на формирование управленческой компетентности руководителей.

Осуществление коллективной проблеморазрешающей деятельности в процессе повышения квалификации базируется на принципах:

— *актуальности*, предполагающей связь обучения с жизнью, реальными проблемами;

— *научности*, то есть обеспечения единства и взаимосвязи теории образовательного менеджмента, психолого-педагогической теории и практической деятельности руководителей;

— *креативности*, обеспечивающей развитие творческих способностей руководителя, творческий характер процесса выявления и решения проблем и реализацию образовательного проекта по формированию управленческой компетентности руководителя;

— *гибкости*, позволяющей учитывать индивидуальные особенности каждого слушателя и быстро реагировать на происходящее.

Привлечение руководителей образовательных организаций к коллективной проблеморазрешающей деятельности особенно важно потому, что эта деятельность позволяет слушателям курсов глубоко усваивать понятия, теоретические знания, предусмотренные программой, формировать умения выявления управленческих проблем и принятия оптимально эффективных управленческих решений.

Идея обучения в процессе коллективной проблеморазрешающей деятельности гуманна по своей сути, поскольку она создает условия для полноценного сотрудничества обучающихся и преподавателей в различных вариантах организации обучения: обучение в команде (Р. Ю. Славин), «учимся вместе» (Д. Джонсон, Р. Джонсон), интерактивное обучение (Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова).

При интерактивном обучении все участники образовательного процесса взаимодействуют друг с другом, обмениваются информацией, совместно решают проблемы, моделируют ситуации, оценивают действия коллег и свое поведение, погружаются в реальную атмосферу делового сотрудничества по решению проблем [5].

Коллективная проблеморазрешающая деятельность наиболее эффективна именно в профессиональном образовании руководителей образовательных организаций, поскольку специалисты системы образования, относящиеся к этой категории, как правило, имеют большой и разносторонний жизненный и профессиональный опыт.

Опыт и знания участников образовательного процесса служат источником их взаимообучения и взаимообогащения. Делясь своими знаниями и опытом деятельности, участники

берут на себя часть обучающих функций преподавателя, что повышает их мотивацию и способствует большей продуктивности обучения.

Все названные способы требуют приближения обучения к реальности и активного участия слушателей в этом процессе и вместе с тем развивают их творческие способности, формируют новые установки и ценностные ориентации.

Опыт организации активного обучения во всех звеньях системы непрерывного образования показывает, что с помощью присущих ему форм, методов и средств можно достаточно эффективно решать целый ряд задач, трудно реализуемых в традиционном обучении, таких как:

- создание условий для развития творческого потенциала руководителей;

- создание условий для созидания субъектом образовательной деятельности самого себя как личности, обладающей определенным способом культурного видения мира, имеющим непосредственное отношение к фундаментальным структурам человеческого сознания, мышления, интеллектуальной и духовной деятельности;

- развитие социально-ценностной рефлексии;

- формирование навыков межличностной коммуникации и межличностного восприятия на основе эмпатийных установок и толерантного восприятия партнеров;

- формирование познавательных и профессиональных мотивов и интересов.

Педагогическими условиями развития управленческой компетентности руководителей сферы образования в процессе повышения квалификации выступают:

- конструирование содержания образования с учетом актуальных профессионально-образовательных потребностей руководителей и их индивидуальных особенностей;

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

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

На основе анализа отечественных и зарубежных исследований нами были определены следующие показатели сформиро-

ванности управленческой компетентности руководителей образовательных организаций:

- готовность и способность к управленческой деятельности;
- наличие базового профессионального управленческого образования;
- опыт профессиональной деятельности по управлению образовательной организацией;
- стремление к систематическому повышению квалификации и самообразованию.

Квалификационные характеристики руководителя ОО и профессиональный стандарт включают актуальные умения, навыки, способности, к которым относятся:

- способность предвидения и своевременного выявления проблемы;
- видение возникшей проблемы в целом;
- адекватное оценивание возникающих проблем и оперативное нахождение оптимальных способов их решения;
- способность к защите своих идей и признанию убеждений других людей;
- четкое, ясное, аргументированное выражение своих мыслей;
- постановка перед собой и подчиненными напряженных, но реальных целей;
- плодотворное, эффективное взаимодействие с разными людьми в различных ситуациях;
- способность привлекать к себе людей и др.

При определении содержания программы повышения квалификации «Менеджмент в образовании в условиях введения ФГОС» учитывалось, что становление управленческой компетентности руководителя образовательной организации может быть представлено как процесс перехода из зоны его актуального личностного и профессионального развития в зону потенциального развития. Успешность этого процесса определяют основные параметры:

- уровень мотивированности к управленческой деятельности;
- стремление к реализации творческого потенциала при принятии управленческих решений;
- стиль управления [1].

Проведенные кафедрой исследования подтвердили, что

руководители ОО стремятся совершенствовать свою управленческую компетентность в процессе обучения на курсах повышения квалификации, но вместе с тем проявляют разную степень мотивированности к управленческой деятельности.

Результаты исследований, проведенных в рамках курсовой подготовки, показали, что руководители образовательных организаций испытывали значительные затруднения:

- в осуществлении аналитической функции, в частности при выделении и формулировании управленческой проблемы в конкретной ситуации — 81,6 %;

- в овладении теорией инновационной деятельности — 84 %;

- в умении разрабатывать концептуальные подходы в управлении образовательной организацией — 79,2 %;

- в осуществлении планово-прогностической функции управления — 76,4 %;

- в проведении педагогического мониторинга — 55 % и некоторые другие.

Для оптимальной организации и определения содержания курсовой подготовки специалистам кафедры важно было определить наличие у слушателей — руководителей образовательных организаций — стремления к развитию своей управленческой компетентности. С этой целью слушателям была предложена анкета, включающая в себя ряд вопросов и утверждений. Респондентам предлагалось выбрать варианты ответов: «да»; «скорее да, чем нет»; «скорее нет, чем да»; «нет».

Вопросы № 1—5 были направлены на выявление у руководителей заинтересованности в управленческой деятельности и удовлетворенности их качеством управления в своей образовательной организации.

Данные опроса свидетельствуют, что большая часть респондентов удовлетворена качеством управления в образовательных организациях и результатами своей работы:

- удовлетворены по всем видам деятельности — 14 % опрошенных;

- в основном удовлетворены — 41 %;

- вполне удовлетворены — 27 %;

- не удовлетворены — 8 %;

- затруднились ответить — 10 %.

При оценке успешности решения своих управленческих задач руководители также были весьма оптимистичны:

- успешное решение управленческих задач по всем видам деятельности отметили в своих ответах 12 % опрошенных;
- в основном успешное решение — 52 %;
- успешно в большей части задач — 20 %;
- успешно в меньшей части задач — 9 %;
- затруднились ответить — 7 %.

Таким образом, критично к своим достижениям отнеслись лишь 16 % опрошенных руководителей.

Характер ответов позволяет сделать вывод, что большей части руководителей их управленческая деятельность интересна — 94,4 %; заинтересованы лично в реализации миссии учреждения 87 %. Однако то, что миссия учреждения побуждает к действиям преподавателей, родителей и учащихся, отмечается лишь в 55 % ответов, что говорит о слабом умении руководителей влиять на мнение окружающих либо о неумении сформулировать миссию образовательной организации.

Ответы на вопросы анкеты № 6—10, отражающие результаты рефлексии респондентами своей управленческой деятельности, позволили выявить, какие проблемы являются для слушателей наиболее значимыми.

В ходе анализа нами были сопоставлены результаты ответов на вопросы о наиболее значимых управленческих проблемах и наиболее значимых управленческих задачах. Выбрать можно было не более трех проблем и трех задач. Руководители образовательных организаций указали в качестве основных управленческих проблем следующие:

- недостаточность бюджетного финансирования организации — 71 %;
- слабая материально-техническая база — 65 %;
- недостаток высококвалифицированных кадров — 54 %;
- недостаток опыта и профессионализма руководителей — 25 %;
- другое — 1 %.

Однако при этом наиболее значимыми задачами руководители считают:

- планирование деятельности образовательной организации — 79 %;
- контроль и оценку работы преподавателей — 68 %;

- поддержание благоприятного социально-психологического климата в коллективе — 56 %;
- разработку адаптированных образовательных программ по разным уровням обучения — 32 %;
- повышение квалификации преподавателей и самого руководителя — 18 %;
- другое — 9 %.

Неумение точно определить основные управленческие проблемы, а затем четко сформулировать задачи, при помощи которых они могут быть решены, свидетельствует о том, что большинство руководителей не понимают всей важности и логической взаимосвязанности управленческих проблем и задач.

Вопросы № 11—14 были направлены на выявление заинтересованности руководителей ОО в формировании и совершенствовании управленческой компетентности и желания обучаться на курсах повышения квалификации.

Полученные ответы показали, что среди опрошенных руководителей:

- готовы обучаться на курсах повышения квалификации или по программе переподготовки — 98,1 %;
- понимают, что повышение их управленческой компетентности будет способствовать развитию их подчиненных и организации в целом — 95,2 %.

Вышеприведенные результаты анкетирования позволили сделать вывод о том, что в целом у руководителей образовательных организаций:

- выражено стремление к формированию и совершенствованию управленческой компетентности на курсах повышения квалификации;
- имеется достаточно высокая заинтересованность в эффективных результатах управленческой деятельности;
- существует понимание проблем развития ОО, связанных с недостаточностью бюджетного финансирования.

В настоящее время в отечественной науке и практике разработаны показатели сформированности компонентов управленческой компетентности руководителей образовательных организаций. В качестве показателей сформированности когнитивного компонента компетентности рассматриваются наличие у руководителей управленческих и профессиональных зна-

ний в сфере образования, интеллектуальных умений, связанных с переработкой усваиваемой информации; организационного компонента — умение организовать эффективную работу образовательной организации, создать благоприятные условия для развития подчиненных и привить им навыки самоменеджмента; коммуникативного компонента — навыки межличностной коммуникации и межличностного восприятия, умения сформировать команду единомышленников; рефлексивного компонента — умение осуществлять рефлексию управленческой деятельности, самооценки и самоанализа, навыки самореализации и саморегуляции в профессионально-педагогической и управленческой деятельности.

В соответствии с названными показателями могут быть определены критериальные характеристики, отражающие четырехуровневое проявление сформированности управленческой компетентности руководителей образовательных организаций:

- дезадаптивный (критический) уровень — характеризуется актуализацией интеллектуальных стереотипов;

- адаптивный (низкий) — характеризуется актуализацией личностных стереотипов;

- продуктивный (средний) — формирование личностных новообразований;

- креативный (высший) — характеризуется проявлением личностных новообразований.

Критерии сформированности управленческой компетентности руководителей образовательных организаций определены нами исходя из понимания управленческой компетентности как единства управленческой грамотности, организационных, коммуникативных, рефлексивных умений и навыков. Данные критерии должны отражать основные закономерности формирования личности, а также устанавливать связи между всеми компонентами исследуемой системы; при этом качественные показатели должны выступать в единстве с количественными.

Таким образом, под критериями сформированности управленческой компетентности руководителей образовательных организаций понимаются знания, умения, навыки, личностные качества, раскрывающие в единстве и взаимосвязи содержательные характеристики когнитивного, организационного,

коммуникативного, рефлексивного компонентов управленческой компетентности руководителя.

В отечественной и зарубежной практике управления различают три группы методов оценки: качественные, количественные и комбинированные. При оценке деятельности руководителя образовательной организации наряду с качественными методами, позволяющими дать объективную и достаточно полную ее характеристику, необходимо использовать также количественные и комбинированные методы.

В ходе исследований, проводимых кафедрой теории и практики управления образованием, использовался количественный метод балльной оценки изучения управленческой компетентности руководителей. Из комбинированных методов были использованы специальные тесты и другие комбинации качественных и количественных методов.

К перечисленным методам оценки сформированности управленческой компетентности необходимо добавить весьма распространенную процедуру аттестации руководителей образовательных организаций. Аттестация руководителя проводится по результатам его деятельности в совокупности с оценкой личностных, профессионально значимых качеств и профессиональной готовности менеджера.

Особую значимость в формировании управленческой компетентности руководителей образовательных организаций в настоящий момент приобретает *концепция обучающейся организации*.

Данная концепция рассматривает способность организации к обучению и переобучению, к самоизменению и актуализации организационного знания, которое может быть определено как распределенный набор принципов, фактов, навыков, правил, информационно обеспечивающих процесс принятия решений, поведение и действие в организации [4].

Очевидно, что организация обучается благодаря обучению ее сотрудников. Корпоративный образовательный проект является элементом организационного развития. Процесс обучения в рамках такого проекта строится по следующей схеме: образовательная организация — обучающийся — преподаватель — образовательная организация.

Образовательная организация ставит перед преподавателем задачи, которые необходимо решить для развития нового про-

екта. На основании этих задач преподаватель создает для обучающихся специальную программу либо адаптирует содержание имеющихся программ к конечным целям обучения, а также к психологическому климату организации, особенностям кадрового состава и другим условиям. Обучающийся, получив необходимые знания и умения, в дальнейшем со знанием дела участвует в реализации нового проекта.

Как показывает практика, сегодня руководители инновационных образовательных организаций осознают необходимость постоянного обучения персонала, усвоения им новых знаний, технологий, ценностей, развития деловой, организационной, трудовой, инновационной и других видов культуры управления. Соответственно меняются поведение и стиль мышления сотрудников, складывается система ценностей, способствующих успеху и устойчивому росту организации, которая становится обучающей системой, представляя собой новый тип управления.

По мнению У. Бургойна, обучающиеся организации должны уметь адаптироваться к изменяющимся условиям и соответственно развивать своих сотрудников [7].

Д. Гарвин описывает обучающуюся организацию как «обладающую умением создавать, приобретать и передавать знания, а также изменять свое поведение для того, чтобы учесть новое знание и идеи» [8].

Стратегия обучающейся организации базируется на принципе: обучение является непрерывным процессом, а не набором эпизодических тренинговых или других обучающих мероприятий. Она включает стратегию индивидуального и организационного обучения, а также стратегию управления знанием. Ведущую роль в организационном обучении играет руководитель как главный вдохновитель и непосредственный участник этого процесса, формирующего его управленческую компетентность.

Особое место в теории обучающейся организации отводится системному мышлению.

Питер М. Сенге считает, что системное мышление «позволяет понять самые тонкие аспекты обучающейся организации, то, как люди воспринимают себя и окружающий мир. Ключом к успеху является сдвиг сознания: видеть себя не как посторонних, а как людей, связанных с миром; видеть, что наши

проблемы не результат чьих-то усилий и ошибок, а следствие наших собственных действий» [6].

Обучающаяся организация — это место, где люди постоянно открывают, что именно они создают реальность, в которой живут и действуют. Здесь же они учатся тому, как изменять эту реальность, познают свои возможности в управлении ею. Ибо, как сказал Архимед, «дайте мне точку опоры — и я переверну весь мир» [6].

Литература

1. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зыкин. — СПб. : Питер, 2003. — 256 с.
2. Грановская, И. А. Элементы практической психологии / И. А. Грановская. — 2-е изд. — Л. : Изд-во ЛГУ, 1988. — 560 с.
3. Жилина, А. И. Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Книга 2 : монография / А. И. Жилина. — СПб. : ИОВ РАО, 2001. — 360 с.
4. Зубов, Ю. С. Корпоративное обучение как институт образования взрослых / Ю. С. Зубов, Н. В. Лопатина // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. — 2004. — № 4. — С. 145—148.
5. Панина, Т. С. Современные способы активизации обучения : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Т. С. Панина, Л. Н. Вавилова. — М. : Изд-во «Академия», 2006. — 176 с.
6. Сенге, П. М. Пятая дисциплина : искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. М. Сенге. — М. : ЗАО «Олимп-бизнес», 1999. — 408 с.
7. Burgoyne, Y. Reported / Y. Burgoyne // Personnel Management Plus. — 1994. — May. — P. 7.
8. Garvin, D. A. Building and learning organization / D. A. Garvin // Harvard Business Review. — 1993. — Jul.-Aug. — P. 78—91.

**АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ
УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ
КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ**



**СОВРЕМЕННЫЕ ПОДХОДЫ К РАЗВИТИЮ
УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ
РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ
ОРГАНИЗАЦИИ**

Н. С. Татарникова,
канд. пед. наук, доцент кафедры теории
и практики управления образованием
ГБОУ ДПО НИРО

Качество образования в современной образова-
тельной организации в значительной мере
определяется не только профессионализмом учи-
теля, но и уровнем профессиональной подготовки
ее лидеров — директора и его заместителей.

В настоящее время полномочия директоров об-
разовательных организаций существенно расшири-
лись. Лучшие представители корпуса управленцев
сочетают в своей деятельности выполнение функ-
ций директора-менеджера и руководителя, персо-

нально отвечающего за качество образования и в целом за успех своей образовательной организации.

Рост автономии школ требует от руководителей знаний и навыков работы в области менеджмента, то есть опыта профессионального осуществления функций управления. Здесь возникает противоречие — руководитель образовательной организации должен заниматься повышением качества образования, а ему часто приходится выполнять чисто административную работу. Для комплексной деятельности руководителю необходимо формировать и развивать соответствующий комплекс управленческих компетенций.

В последнее десятилетие сложилась ситуация, требующая от директоров школ постоянного обновления знаний и практического применения их, в том числе по вопросам трудового, административного законодательства, методическим основам экономической и финансовой деятельности, технологиям привлечения внебюджетных средств и продажи услуг, предоставляемых образовательными организациями.

Контекст современной культуры задает ориентир на приоритетность проблем «человеческого фактора» в деятельности руководителей образовательных организаций. В этой сфере происходят существенные перемены, обусловленные ростом образовательного, культурного и профессионального уровня населения, его правового и личностного самосознания, уровня информированности, развитием технической оснащенности труда, расширением и углублением демократических начал в управлении образованием.

Сегодня преподаватели хотят иметь интересную, творческую работу и чувствовать уважение к себе, они высоко ценят культуру управленческого труда, предпочитая подчиняться руководству осознанно, а не просто действовать по приказу. Можно в приказном порядке заставить человека выполнить сравнительно простую работу. Но активное, творческое участие педагогов и всех сотрудников ОО в достижении ее цели и миссии, в инновационной деятельности подразумевает не формальное выполнение приказа, а искреннюю заинтересованность в делах организации. Следовательно, современный руководитель должен уметь заинтересовать общей задачей каждого работника, то есть должен в полной степени обладать профессиональным мастерством.

В настоящее время важной проблемой формирования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций становится развитие умений и навыков определения качества образования и условий управления им.

Пристальное внимание ученых к исследованию различных аспектов управленческой компетентности свидетельствует о возрастании интереса к данному вопросу в психолого-педагогической науке. Широко изучаются как компетентность в целом, так и отдельные ее виды. Авторы с разных позиций дают определение понятия «компетентность». Особое место занимают исследования разных видов компетентности, в том числе управленческой компетентности руководителя образовательной организации как специфической деятельности человека.

В современной науке и практике сложились различные концепции в решении вышеперечисленных проблем: определились культурологический, компетентностный, аксиологический подходы к формированию управленческой компетентности (В. Р. Веснин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, В. В. Краевский, А. К. Маркова, Дж. Равен, В. А. Сластенин, Е. А. Суслова, А. В. Хуторской, И. Д. Чечель, Г. И. Чижаква и др.), сформировались теории профессионального образования (Е. А. Климов, А. Д. Копытов, В. А. Сластенин, И. Д. Чечель и др.), получили распространение идеи гуманизации профессионального образования (В. В. Игнатова, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква и др.), самоменеджмента (А. С. Большаков, Т. Бьюзен, Дж. Надлер, П. М. Сенге и др.). В исследованиях отечественных и зарубежных ученых уделяется большое внимание:

- уточнению сущности, содержания, структуры управленческой компетентности руководителя образовательной организации за счет выделения ценностных составляющих ее когнитивного, организационного, коммуникативного, рефлексивного компонентов;

- определению критериев сформированности управленческой компетентности руководителей образовательных организаций;

- определению организационно-педагогических условий формирования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций в процессе дополнительного профессионального образования;

- обоснованию необходимости использования интерактив-

ного обучения, обучения в команде, взаимообучения слушателей в процессе коллективной проблеморазрешающей деятельности.

Для дальнейшего обсуждения необходимо уточнить сущность понятий «руководитель», «управление», «компетентность».

А. М. Омаров определяет руководителя как «лицо, наделенное полномочиями принимать решения. Это тот, кто решает, что делать, как делать, и несет за это ответственность» [8].

Руководитель — лицо, на которое официально возложены функции управления коллективом и организации его деятельности. Руководитель несет юридическую ответственность за функционирование коллектива (группы) перед назначившей (избравшей, утвердившей) его инстанцией и располагает строго определенными возможностями санкционирования — наказания и поощрения подчиненных», — считает С. М. Вишнякова [1].

Следовательно, возникает вопрос: руководитель — это профессия или должность? Есть основания согласиться как с тем, так и с другим. Должность — это ступень в иерархии управления отраслью, организацией, фирмой, учреждением, которая предполагает определенный круг обязанностей и прав, поручений и работ, ответственность и подчиненность сотрудника, ее занимающего. Однако деятельность руководителя была и остается профессией. Как считает В. Ю. Кричевский, она имеет все профессиональные признаки, к числу которых относятся специализация труда, его особый предмет, специфические средства и продукт управленческого труда, расход времени на основной вид деятельности, пространственные параметры рабочего места. Таким образом, все убеждает признать деятельность руководителя в качестве профессиональной [6].

Профессия руководителя характеризуется высокой степенью расходования физических и духовных сил, требует сильного энергетического потенциала, хорошего здоровья и умения поддерживать его, она связана с большим эмоциональным напряжением, умственными и физическими затратами. Эта профессия требует не только нормативно регламентируемых действий, но и действий творческих, нестандартных, организационных, способствующих развитию личности самого руководителя, которые формируют его мотивационную сферу, меняют ценностные ориентации, что обеспечивает целенаправ-

ленное взаимодействие управляющей и управляемой подсистем для достижения намеченных результатов в управлении образовательной организацией.

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

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

Содержание управления можно рассматривать как совокупность функций и совокупность процессов. В *функции* управления входят:

- планирование и прогнозирование;
- организация;
- координация и регулирование;
- мотивация труда;
- учет, анализ и контроль.

Процессы управления образованием включают организацию управления:

- образовательной деятельностью;
- человеческими ресурсами;
- учебно-воспитательной деятельностью;
- научно-методической работой;
- деятельностью общественных органов управления;
- финансово-экономическим планированием;
- созданием нормативной базы на уровне учреждения;
- материальными и финансовыми ресурсами и др.

Современная парадигма управления меняет саму сущность этого вида профессиональной деятельности. Сегодня значительно усиливаются гуманистические подходы к управлению, ко-

тому необходимо решать новые задачи по развитию и рациональному использованию не только материальных и финансовых, но и человеческих ресурсов — здоровья, интеллектуальности, духовности, нравственности персонала.

Парадигма менеджмента человеческих ресурсов предусматривает, что успешность работы организации обеспечивается тем, насколько полно используется потенциал персонала при достижении ее целей. Методы управления должны быть направлены на то, чтобы сделать человеческие ресурсы организации наиболее продуктивными. Новая парадигма управления образовательной организацией требует, чтобы на смену управленческим иерархиям, жестким схемам и правилам пришла командная работа, чтобы в результате непосредственного взаимодействия осуществлялись инновации, шло непрерывное обучение и совершенствование. Тогда руководители станут помощниками и партнерами для подчиненных, будут готовы идти на осознанный риск для более полного развития их способностей и эффективного использования как своей, так и их энергии.

Подобные требования обусловили появление организаций нового типа, определяемых как самообучающиеся организации. Ключом к успеху в их деятельности являются создание рабочих команд и взаимный обмен информацией, что способствует формированию в коллективе атмосферы доверия, чувства принадлежности к своей организации.

По мнению И. Д. Чечель, для комплексной деятельности руководителю образовательной организации необходимо формировать и развивать целый комплекс управленческих компетенций. Анализ отечественных и зарубежных источников по проблеме профессиональной компетентности руководителя позволяет ответить на вопрос, что такое «компетенция» и «компетентность». Компетенция — характеристика потенциального состояния личности, а компетентность — характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности. Исходя из этого положения можно заключить, что компетентность — это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности (И. Д. Чечель, 2013). Компетенция же — это заданное социальное и профессиональное требование к подготовке специалиста, необходимое для его эффективной профессиональной деятельности.

Формирование и развитие компетенций представляется как формирование знаний, умений и навыков в процессе формального и неформального обучения, развитие склонностей и формирование ценностей в процессе профессиональной подготовки и приобретение опыта в процессе профессиональной деятельности, стажировок, информального образования. Формирование компетентностей можно представить как развитие способностей, личностных качеств и психических ресурсов личности и приобретение ею когнитивной составляющей и опыта деятельности в процессе образования. При этом знания, умения и навыки становятся не целями, а постоянно совершенствующимися средствами решения тех или иных профессиональных задач.

В отечественной педагогической науке часто компетентность специалиста рассматривается с позиций сформированности профессиональных компетенций.

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

- функциональную, характеризующуюся профессиональными знаниями и умением их реализовать;
- интеллектуальную, выражающуюся способностью аналитически мыслить и осуществлять комплексный подход к выполнению своих обязанностей;
- ситуативную, позволяющую действовать в соответствии с ситуацией;
- социальную, предполагающую наличие коммуникативных и интеграционных способностей [2].

По мнению И. П. Семькина, в основе управленческой компетентности лежит профессиональная пригодность, понимаемая как совокупность психических и психофизических особенностей человека, необходимых для осуществления эффективной профессиональной деятельности [9].

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

- наличие знаний для успешной деятельности, понимание значения этих знаний для практики;
- набор операционных умений;
- владение алгоритмами решения трудовых задач;
- творческий подход к осуществлению профессиональной деятельности [6].

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

- знания, необходимые для выполнения профессиональных функций;
- практические умения, обеспечивающие успешность управленческой деятельности;
- профессионально значимые качества личности, в состав которых входит и способность творчески подходить к решению профессиональных задач [11].

Анализ зарубежных источников показывает, что компетентность руководителей образовательных организаций рассматривается достаточно глубоко на уровне психологии управленческой деятельности, управления по ситуациям, результатам, управления развитием организации, решения управленческих проблем, преодоления ограничений управленческой компетентности руководителя, разрешения конфликтов.

Ключевыми моментами управленческой компетентности являются также потребность в саморазвитии, умение ставить цели и добиваться их достижения. В современных условиях важнейшим компонентом квалификации работника становится способность быстро и бесконфликтно приспосабливаться к конкретным условиям труда и динамичности их изменений. Динамичность общественного и профессионального развития и изменений в сфере образования предполагает, что профессиональная деятельность руководителя общеобразовательной организации не предопределена на весь период его профессиональной карьеры. Поэтому руководителю необходимо непрерывное образование, постоянное повышение профессиональной компетентности.

Исследования ученых Санкт-Петербургского университета имени А. И. Герцена по проблеме компетентностного подхода в педагогическом образовании позволили выделить ряд весьма значимых аспектов профессиональной компетентности, необходимых для понимания процесса формирования управленческой компетентности руководителя образовательной организации.

Профессиональная подготовка — это процесс профессионального развития, овладения опытом будущей профессиональной деятельности. Компетентный специалист устремлен в будущее, способен предвидеть изменения, ориентирован на са-

мостоятельное, неформальное и информальное образование. Важной особенностью профессиональной компетентности личности является то, что она реализуется в настоящем, но ориентирована на будущее.

В ходе исследований учеными-педагогами Санкт-Петербурга было уточнено понимание профессиональной компетентности специалиста как совокупности ключевых, базовых и специальных компетентностей.

Ключевые компетентности необходимы для любой профессиональной деятельности, они связаны с успехом личности в быстро меняющемся мире. Именно поэтому ключевые компетентности приобрели сегодня особую значимость. Они проявляются, прежде всего, в способности решать профессиональные задачи на основе использования информации, коммуникации (в том числе и на иностранном языке), социально-правовых основ поведения личности в гражданском обществе, нравственных ценностей. В значительной мере ключевые компетентности включают индивидуально-психологические качества личности.

Базовые компетентности отражают специфику определенной профессиональной деятельности. Для профессиональной деятельности в сфере образования (педагогической или управленческой) базовыми являются компетентности, необходимые для построения данной деятельности в контексте требований к системе образования на определенном этапе развития общества. Поэтому руководителям образовательных организаций, приходящим в сферу образования из бизнеса и из других отраслей экономики, необходимо пройти специальную подготовку для присвоения базовых педагогических компетентностей.

Специальные компетентности отражают специфику конкретной предметной или надпредметной сферы профессиональной деятельности. Их можно рассматривать как реализацию ключевых и базовых компетенций в области конкретной профессиональной деятельности, включая сформированные дополнительные компетенции, необходимые для осуществления определенных направлений деятельности и обусловленные их спецификой. Применительно к деятельности директора школы — это менеджерские компетентности.

Все три вида компетентностей взаимосвязаны и развиваются одновременно. Это и формирует индивидуальный стиль дея-

тельности (в данном случае управленческой), создает целостный образ руководителя и в конечном счете обеспечивает становление его профессиональной компетентности как определенной целостности, интегральной личностной характеристики лидера школы.

Ключевые, базовые и специальные компетентности, взаимодействуя друг с другом, проявляются в процессе решения значимых профессиональных задач разного уровня сложности, в разных контекстах, в определенном образовательном пространстве.

Анализируя стратегические задачи развития сферы образования в России, можно выделить ряд аспектов, которые определяют необходимость развития у руководителя образовательной организации специальных управленческих компетенций:

- новые организационные формы построения и переход к автономии образовательных организаций;

- новые экономические аспекты деятельности ОО (новая отраслевая система оплаты труда сотрудников);

- применение законов и закономерностей менеджмента в управленческой деятельности образовательной организации;

- формирование информационной среды образовательной организации;

- введение аспектов государственно-общественного управления образовательной организацией;

- установление взаимодействия с другими субъектами образования, партнерами школы (социальное партнерство);

- построение образовательного процесса с ориентацией на достижение целей конкретной ступени образования и с учетом новых образовательных стандартов;

- проектирование образовательного пространства для профессионального развития и самообразования учителей и администрации школы.

Компетентностный подход — это очень удобный инструмент измерения подготовленности специалиста к конкретной профессиональной работе и способ конкретизации проблемных полей квалификации. Данный подход помогает упростить аттестацию руководителей и создать индивидуальную карту развития.

Основными методологическими принципами исследования профессиональной компетентности руководителя ОО являются

ся системный и программно-целевой подходы, позволяющие в комплексе прогнозировать различные концепции управления образовательными организациями.

В соответствии с глобальной идеей формирования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций к настоящему времени сформировался ряд концептуальных подходов к этой проблеме.

В основе *поведенческого подхода* лежат идеи двух научных школ: «научного менеджмента» (Ф. Тейлор, Л. Маллинз и др.) и «человеческих отношений» (Э. Мэйо, Ф. Ротлисбергер, В. М. Шепель и др.). Первую из них характеризует стремление определить принципы формирования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций на основе разностороннего исследования опыта деловой и производственной сфер. Вторая школа определяет предмет формирования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций психологические мотивы поведения людей, групповые отношения, проблемы конфликта и сотрудничества, коммуникации, неформальные связи и т. п.

Ситуационный подход базируется на идее построения вариантов моделей формирования управленческой компетентности руководителей в зависимости от типовых условий, в которых осуществляется процесс управления.

Функциональный подход характеризуется построением иерархических моделей формирования управленческой компетентности руководителей образовательных организаций для конкретных условий. В соответствии с данным подходом в деятельности образовательных организаций особую значимость приобретает управленческая компетентность руководителей всех уровней, которая сегодня выходит на передний план и требует общей и специальной подготовленности руководителя к выполнению его должностных обязанностей.

Общая подготовленность включает в себя уровень образования, культуру, жизненный опыт, социальную зрелость, знание своих гражданских прав и обязанностей.

Специальная подготовленность означает знание форм организации и функционирования системы образования, владение знаниями в области экономики, права, специальной педагогики и психологии, современных информационных и управленческих технологий с применением новейших средств ком-

муникации, современных форм повышения квалификации, а также умение работать с кадрами, обеспечивать их рациональную расстановку и координацию их деятельности. Способность адекватно реагировать на изменения окружающей обстановки — непреложное условие успешной деятельности руководителя, обладающего сформированной управленческой компетентностью.

В условиях системных изменений образовательной сферы одними из первоочередных задач становятся повышение квалификации и переподготовка педагогических и управленческих кадров по направлениям модернизации образования.

Базисом управленческой компетентности являются, по мнению большинства ученых и практиков, психофизиологическая и профессиональная составляющие, анализ которых позволяет установить соответствие между требованиями управленческой деятельности руководителя образовательной организации и комплексом нервно-психических свойств личности, обеспечивающих эффективность этой деятельности. К ним относятся индивидуально-типологические свойства нервной системы, особенности мыслительной, волевой, творческой сфер.

Компетентному руководителю свойствен высокий уровень таких показателей психофизиологической составляющей компетентности, как лидерство, доминантность и харизма, концентрация и скорость переключения внимания, выносливость, быстрота выполнения работы, уравновешенность, подвижность, динамичность психических процессов, работоспособность, объем памяти, прочность и скорость запоминания и воспроизведения, творческое воображение, гибкость, широта, критичность мышления, инициативность, выдержка, самообладание, вербальные и ассоциативные возможности.

Профессиональная составляющая управленческой компетентности предполагает наличие у руководителя профессиональных знаний в сфере образования, воспитания, обучения, навыков и умений, которые приобретаются при получении базового специального образования, совершенствуются в процессе деятельности и приобретения опыта работы, при повышении квалификации и в процессе самообразования личности в продолжение всей жизни.

На основе профессиональной и психофизиологической составляющих формируются другие составляющие управленчес-

кой компетентности руководителя образовательной организации: педагогическая, психологическая, правовая, экономическая, коммуникативная, временная (искусство управлять временем — как своим, так и подчиненных).

Человековедческая составляющая управленческой компетентности руководителя образовательной организации предполагает преобладание новой философии менеджмента, в которой человекоберегающий и личностноповышающий принципы должны стать основополагающими.

Управленческая деятельность всегда предполагает реальную власть одних людей над другими. Вот почему руководитель должен быть социальным архитектором, человековедом с большой буквы.

Организационная составляющая управленческой компетентности — это знания, умения и навыки по организационному поведению руководителя, которое остается сегодня одним из наиболее сложных и наименее исследованных академических элементов современного общего менеджмента, но, поскольку это касается поведения людей в организациях, также является и одним из наиболее важных элементов. Организационное поведение предполагает владение необходимыми знаниями, навыками и умениями для реализации организационных целей и задач, выбора стиля руководства, управления качеством, оценки эффективности управления, проектирования оптимальной организационной структуры учреждения, повышения организационной эффективности, управления организационным климатом и пр.

Инновационная составляющая управленческой компетентности руководителя предполагает наличие у него знаний, навыков и умений, необходимых для работы в инновационном режиме, умения управлять изменениями и мотивировать коллектив на внедрение инноваций.

Психотерапевтическая составляющая управленческой компетентности руководителя образовательной организации рассматривается как компонент регулятивно-коррекционной функции, который определяется как вид деятельности по обеспечению коррекции с помощью оперативных способов, средств воздействия в процессе управления педагогической системой для поддержания ее на запрограммированном уровне. Личностно-ориентированному подходу в этих процессах отводится осо-

бая роль. Коррекция невозможна без установления причин, вызывающих отклонения в ожидаемых проектируемых результатах [7].

В этом случае психотерапевтическая составляющая управленческой компетентности руководителя ОО будет включать в себя систему воздействий в контексте взаимодействия с подчиненным, находящимся в состоянии затруднения при реализации профессиональных обязанностей, для оказания ему помощи и поддержки в преодолении этих затруднений. Данный вид помощи заключается не в изменении ситуации на работе, а в оказании психотерапевтического воздействия, позволяющего проработать внутренние препятствия и реализовать ресурсы личности, обеспечивая тем самым принятие более зрелых и продуктивных решений. Это требует от руководителя великодушия, установления контактов с каждым работником и такой организации педагогического труда, когда в отношениях царит атмосфера доверия и взаимопонимания, когда руководитель настраивается в работе на чувства и проблемы подчиненных, ориентируется на социально одобряемый кодекс поведения.

Существующая система повышения квалификации руководящих работников системы образования, как показывает проведенный нами анализ, выполняет свои основные функции: обновление знаний слушателей, адаптацию их к условиям социальных и экономических перемен через профессиональные знания. Формирование положительного отношения руководителей образовательных организаций к повышению уровня своей управленческой компетентности определяется следующими условиями:

— наличием потребности в обучении менеджменту, обусловленной самооценкой (осознанием недостаточности имеющихся управленческих знаний и методов для решения конкретных профессиональных задач), оценкой вероятности достижения значимых результатов и предотвращения ошибок в работе благодаря обучению;

— субъективной оценкой внутренних возможностей для обучения, обусловленной оценкой собственных возможностей усвоения нового знания, готовностью к переменам, а также оценкой личных ограничений в отношении затрат времени и усилий для освоения новых знаний и методов;

— субъективной оценкой возможностей для обучения в рамках предлагаемых образовательных услуг, определяемой степенью информированности о них, оценкой их эффективности и соответствия потребностям;

— убежденностью в наличии прямой зависимости между уровнем управленческой компетентности руководителя и успешностью развития возглавляемой им организации.

Осмысление всех выделенных факторов позволяет заключить, что совершенствование образовательного процесса повышения квалификации руководителей образовательных организаций будет обеспечиваться при реализации инновационного подхода, который можно обозначить как *практико-ориентированный*. Принципы такого подхода определяются по следующим основаниям:

— позиция руководителя при заказе образовательных услуг по повышению квалификации — принцип объективности или субъективности;

— приоритетный методологический подход к моделированию содержания образовательного процесса повышения квалификации — принцип предметности или проблемности;

— характер взаимодействия участников процесса повышения квалификации — принцип преобладания индивидуальной или коллективной рефлексии;

— характер результата образования (образованности) при повышении квалификации (информированность или компетентность) — принцип воспроизводства или продуктивности.

При осуществлении практико-ориентированного подхода в системе повышения квалификации руководителей образовательных организаций, построенного на принципах субъективности, проблемности, коллективной рефлексии, продуктивности, обучающийся является субъектом учебной деятельности. В такой образовательной ситуации каждый обучающийся определяет для себя индивидуальную образовательную траекторию в соответствии с содержанием своих профессионально-образовательных потребностей.

Наиболее эффективным для формирования управленческой компетентности, на наш взгляд, является такое обучение в процессе повышения квалификации, в основе которого лежит проблематизация управленческой деятельности. Это специфическая организация совместной деятельности обучающихся

и обучаемых, целью которой выступает разработка проекта решения какой-либо профессиональной управленческой проблемы. Реализация коллективной проблеморазрешающей деятельности предполагает сотрудничество обучаемых и обучающихся по выделению актуальных профессиональных проблем, их точной формулировке и разработке конкретных действий, направленных на их разрешение.

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

Анализ научной литературы, психологических и профессиональных тестов, методик, предлагаемых для оценивания профессиональной компетентности, свидетельствует о том, что их авторы исследуют различные аспекты личности и деятельности руководителя образовательной организации. Индивидуализированные системы оценки определяют готовность руководителей к обучению, компетентность по его завершении, успешность в работе. Хотя, по мнению А. И. Жилиной, содержание этих оценок, процедуры их определения весьма громоздки и продолжительны по времени, они выполняют функцию контроля над деятельностью руководителя и служат основой для принятия решения о его карьерном продвижении [3].

Для оценки труда руководителя образовательной организации используются такие методы оценивания, как анкетирование, наблюдение, рейтинговые оценки, интервьюирование, метод самооценки, «управленческий портфель» (включающий различные материалы, характеризующие деятельность руководителя) и др.

Актуальной остается проблема поиска надежных критериев сформированности управленческой компетентности руководителя образовательной организации. Данные, полученные в результате анкетирования слушателей в процессе проведения курсов повышения квалификации, позволили выделить в качестве основных задачи включения руководителей ОО в процесс выявления, формулирования управленческих проблем и приня-

тия эффективных управленческих решений. Теоретический анализ помог выявить в структуре управленческой компетентности когнитивный, организационный, коммуникативный, рефлексивный компоненты, сформированность которых является показателем управленческой компетентности руководителей образовательных организаций.

Одним из методов оценки уровня развития управленческой компетентности является аттестация, цель которой заключается в выявлении профессиональной компетентности руководителей ОО системы общего образования. Аттестацию руководителей, основываясь на компетентностном подходе, возможно проводить путем анализа сформированности определенных компетенций, необходимых для управленческой деятельности. В совокупности сформированный комплекс данных компетенций и определяет компетентность. При этом логика оценки профессиональной компетентности руководителя определяется выявлением присвоения ключевых, базовых и специальных компетентностей.

В основе аттестации лежит анализ личностных качеств руководителя, сформированность которых имеет принципиальную важность для эффективного управления организацией, коллективом, достижения поставленных целей. В процессе аттестации необходимо проанализировать индивидуальные качества лидера, его личностные особенности, способности к управленческой деятельности, влияющие на ключевые и специальные компетентности.

Ключевые компетентности включают способность управлять собой, разумные личностные ценности, четкие личные цели, потребность в личностном росте. В основном вышеперечисленные факторы проявляются в логике сформированности культурно-ценностной компетенции и компетенции самосовершенствования.

К базовым компетентностям руководителя ОО можно отнести способность и готовность:

- к целеполаганию (определению и формулированию целей управления ОО в соответствии с потребностью государства и общества);
- стратегополаганию (ориентированию образовательной системы на приоритеты в средствах и методах достижения ее миссии и целей);

- планированию;
- стимулированию (гуманизации управленческих отношений и всей системы общественных отношений, этики деятельности, формированию и развитию корпоративной культуры организации);
- контролю (анализу информации о процессах в образовательном пространстве и результатах деятельности его субъектов, диагностике и оценке процессов развития и достижения целей, эффективности стратегий, успехов и просчетов в использовании средств и методов управления) и т. д.

К числу специальных компетентностей менеджмента относятся:

- способность решать проблемы;
- способность влиять на окружающих;
- знание и применение современных управленческих подходов;
- креативность и способность к инновациям;
- способность руководить;
- умение обучать и развивать подчиненных.

Теоретический анализ позволяет выделить признаки уровня управленческой компетентности и факторы, влияющие на их развитие:

- управленческая грамотность и познавательная активность;
- умение организовать оптимально эффективно работу образовательной организации, создать благоприятные условия для развития подчиненных;
- навыки самоменеджмента;
- продуктивное взаимодействие в управленческой деятельности, умение сформировать команду единомышленников;
- профессиональная саморегуляция, стремление к самореализации;
- мотивация долга и успеха, нацеленность на результат, потребность в самовыражении, личностном и профессиональном самосовершенствовании.

Кафедра теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО реализует практико-ориентированную модель образовательного процесса повышения квалификации и переподготовки руководителей образовательных организаций на основе использования коллективной проблеморазрешающей деятельности. Определены варианты организации образовательного

процесса на основе активных методов обучения (дискуссии, лекции-ситуации, круглые столы, конкурсы практических заданий, деловые игры, «мозговой штурм» и др.). В задачи, решаемые кафедрой, входит также разработка критериально-оценочного аппарата, контрольно-измерительных материалов, методик их обработки для диагностики сформированности компонентов управленческой компетентности, которые могут послужить основой для проведения процедуры оценивания готовности к управленческой деятельности, аттестации руководителей образовательных организаций при назначении на должность и присвоении квалификационной категории.

Литература

1. *Вишнякова, С. М.* Профессиональное образование : словарь. Ключевые понятия. Термины. Актуальная лексика / С. М. Вишнякова. — М. : Новь, 1999. — 535 с.
2. *Веснин, В. Р.* Практический менеджмент персонала : пособие по кадровой работе / В. Р. Веснин. — М. : Юрист, 1998. — 496 с.
3. *Жилина, А. И.* Теория и практика управления профессиональной подготовкой и карьерой руководителей системы образования. Книга 2 : монография / А. И. Жилина. — СПб. : ИОВ РАО, 2001. — 360 с.
4. *Зеер, Э.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Зеер // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—30.
5. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетенции — новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. — 2003. — № 5. — С. 34—42.
6. *Кричевский, В. Ю.* Очерки истории и теории управления образованием / В. Ю. Кричевский. — СПб. : ГУПМ, 2001. — 166 с.
7. *Митин, С. Н.* Психотерапевтическая компетентность руководителей образовательных учреждений: генезис, формирование, управление : дис. ... д-ра пед. наук: защищена 17.10.03 / С. Н. Митин. — М. : МПГУ, 2003. — 444 с.
8. *Омаров, А. И.* Руководитель : размышления о стиле управления / А. И. Омаров. — М. : Политиздат, 1987. — 363 с.
9. *Семькин, И. П.* Развитие управленческой компетентности руководителя сельского образовательного учреждения в процессе повышения квалификации : дис. ... канд. пед. наук / И. П. Семькин. — Оренбург, 2001. — 149 с.
10. *Сенге, П. М.* Пятая дисциплина: искусство и практика самообучающейся организации: пер. с англ. / П. М. Сенге. — М. : ЗАО «Олимп-бизнес», 1999. — 408 с.

11. *Тонконогая, Е. П.* Директор школы в системе повышения квалификации: сб. научн. трудов / Е. П. Тонконогая; АПН СССР, НИИ Общ. образования взрослых. — М., 1983. — 91 с.

12. *Шепель, В. М.* Управленческая антропология. Человековедческая компетентность менеджера / В. М. Шепель. — М. : Дом педагогики, 2000. — 544 с.

КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В ОБРАЗОВАНИИ: МОДА ИЛИ НЕОБХОДИМОСТЬ?

Л. А. Долгова,

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

Компетентностный подход востребован постольку, поскольку современное образование требует существенной модернизации, но осуществление этого процесса рискует оказаться очередной кампанией среди многолетних попыток безуспешного реформирования образования на основании внедрения современных педагогических идей и концепций.

А. Г. Бермус

Компетентностный подход — это как привидение: все о нем говорят, но мало кто его видел.

Б. Д. Эльконин

Заявленная на самом высоком государственном уровне и поддержанная научным и практико-ориентированным сообществом модернизация образования, под которой понимаются изменения образовательных процессов, прогнозирование новых результатов и системы управления ими с учетом изменений социокультурного пространства (П. И. Третьяков), вызвала к жизни ряд спорных положений, требующих аргументированного рассмотрения. Прежде всего, это касается повышения качества, которое видится, во-первых, в изменении методологической основы образовательной политики; во-вторых, в обновлении содержательного и технологического аспектов образования; в-третьих, в подготовке/переподготовке управленческого и педагогического состава, принимающего идеологию ФГОС; в-четвертых, в ресурсном обеспечении процесса внедрения инновационных предложений.

Модернизация понимается как «осовременивание» (в пе-

реводе с английского «modern» означает «современный»), то есть приведение образовательной системы в соответствие с требованиями педагогической и экономической науки и практики последних лет. Это подразумевает сохранность тех передовых педагогических традиций, которые показали свою эффективность, с одной стороны, и постепенное внедрение новых образовательных технологий, позволяющих говорить об инновационном образовании (ИО), — с другой. ИО представляет собой модель образования, ориентированную на максимальное развитие творческих способностей и создание сильной мотивации к *саморазвитию* индивида на основе добровольно избранной «образовательной траектории» (сферы, направления, уровня, последовательности образования, типа и вида учебного заведения) и области профессиональной деятельности [11].

Одним из важных концептуальных положений обновления содержания общего и профессионального образования провозглашается компетентностный подход (КП), цель которого — обеспечение качества образования и, соответственно, качества управления им. Это требует пересмотра компетентностной модели будущего профессионала, успешного, конкурентоспособного и востребованного на современном рынке труда. КП предполагает приоритетную ориентацию на цели-векторы образования: обучаемость, самоопределение (самодетерминацию), самоактуализацию, социализацию и развитие индивидуальности, в качестве инструментальных средств достижения которых выступают принципиально новые метаобразовательные конструкторы: компетентности, компетенции и метакачества [7].

Необходимость введения КП в российское образование вызвана несколькими причинами [7, 10]:

- общеευропейской и мировой тенденцией интеграции, процессами гармонизации «архитектуры европейской системы образования»;
- сменой образовательной парадигмы (с адаптивности на компетентность);
- богатством понятийного содержания термина «компетентностный подход»;
- предписаниями документов федерального уровня, регламентирующих деятельность современной сферы образования («Стратегия модернизации содержания общего образования», «Концепция модернизации российского образования на период

до 2020 года», национальная образовательная инициатива «Наша новая школа», ФГОС и др.).

В меняющемся мире система образования должна формировать такое качество личности, как профессиональный универсализм — способность менять сферы и способы деятельности. Исследования рынка труда привели к выводу: необходим переход от хорошего специалиста к хорошему сотруднику, способному работать в команде и принимать самостоятельные решения, инициативному, готовому к инновациям. Все это, разумеется, не исключает и качеств хорошего специалиста, то есть определенной специальной, профессиональной подготовки, для осуществления которой наиболее подходящим считается именно КП [10]. По мнению О. Е. Лебедева, КП — это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора его содержания, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов [13].

КП как направление не является абсолютно новым в теории и практике управления, это своего рода «ретроинновация», которая «дождалась» своего времени и места, чтобы вписаться, врасши в рамки современной управленческой системы. История становления КП в управлении (классическом менеджменте) в 70-х годах связана с именами Д. Мак-Клелланда, Р. Бояциса, Л. Спенсера, а сам термин был введен еще в 1959 году (компания White) для описания качеств личности, определяющих «превосходное» исполнение работы. Анализ «гносеологических корней» КП (competence-based education — CBE) показывает, что его истоки находятся в середине прошлого века. Выделяют три этапа становления КП в образовании [8]:

— *первый этап* (1960 — 1970 гг.): в научный аппарат вводится категория «компетенция», создаются предпосылки для разграничения понятий компетенция/компетентность, вводится понятие «коммуникативная компетентность» (Д. Хаймс);

— *второй этап* (1970—1990 гг.): категории компетенция/компетентность используются в теории и практике обучения языку (особенно неродному), формировании профессионализма в управлении, руководстве, менеджменте, обучении общению;

— *третий этап* (1990—2001 гг.): круг компетенций, которые должны рассматриваться как желаемый результат образования, очерчивается в документах, материалах ЮНЕСКО; вводится понятие «ключевые компетенции» [18].

Исторический экскурс в исследования КП в российской науке показал, что он рассматривается как логическое продолжение лучших педагогических идей, концепций и передовой образовательной практики 1960—1990-х годов:

— концепции содержания образования И. Я. Лернера, В. В. Краевского, И. К. Журавлева (образование как трансляция культуры);

— концепции ОУУН, близкой к трактовке ключевых компетенций;

— идеи о единстве обучающих, развивающих и воспитывающих задач урока, оптимизации образовательного процесса (Ю. К. Бабанский, 1980-е гг.);

— коммунарской методики воспитательной работы И. П. Иванова (формирование ключевых компетенций — кооперативной, проблемной и др.);

— практики работы предметных кружков 1960—1980-х гг. (освоение ЗУН на практике по методике, близкой к проектной) (И. С. Сергеев, В. И. Блинов).

Обобщая подходы к пониманию профессиональных компетенций (ПК), можно выделить три основных направления.

1. *Функциональное*: способность человека действовать в соответствии со стандартами выполнения работы (описание задач и ожидаемых результатов) = британская традиция (объективистская, ориентирована на характеристики деятельности). Представители британской школы сфокусировали внимание не на личностных характеристиках, а на стандартах деятельности. Главный вопрос здесь — каковы те ее существенные элементы, которые должны быть реализованы, чтобы считать результат достигнутым, удовлетворяющим заданным требованиям?

2. *Личностное*: характеристики личности, позволяющие добиваться результатов в работе (качества человека, обеспечивающие успех в работе) = американская традиция (конструктивистская, концентрируется на людях, выполняющих эту деятельность). Являясь сторонниками «личностного» подхода, американские специалисты традиционно ограничивают объем понятия ПК либо качествами личности, либо знаниями, умениями, способностями и используют аббревиатуру KSAO: знания (Knowledge), умения (Skills), способности (Abilities), иные характеристики (Other). В американской практике ПК часто интерпретируется как важный поведенческий аспект или харак-

теристика, которые могут проявляться в эффективном или успешном действии. «Компетенция — это основная характеристика сотрудника, при обладании которой он способен показывать правильное поведение и, как следствие, добиваться высоких результатов в работе» [13].

Противопоставление американской и британской школ известно как «компетенции против компетентности», «процесс против результата» и «поведенческие компетенции против профессиональных».

3. *Смешанное* (многомерный и целостный подход) = европейская «материковая» традиция (Франция, Германия, Австрия). Представители континентальной Европы определяют ключевые компетенции как трансверсальные функциональные и профессиональные квалификации, включающие непредметные специфические способности и особенности структуры личности. В соответствии с этим они сгруппированы по направлениям: когнитивные, функциональные и социальные — этнические и личностные [12] (рис. 1).



Рис. 1. Структура ключевых компетенций в соответствии с особенностями структуры личности

Традиционный американский подход продемонстрировал важность индивидуальных особенностей и использования по-

веденческих компетенций для оценки «лучшей работы». Британский подход показал ценность профессиональных стандартов функциональных компетенций и их применимости для рабочего места. Подход, принятый во Франции и Германии, демонстрирует потенциал многомерной, аналитической концепции компетенций. Многомерный подход имеет определенную ценность для того, чтобы сформировать более глобальное понимание этого термина.

Данные исследователей, анализирующих особенности адаптации КП на российской образовательной территории, предваряются выводами зарубежного опыта [10].

КП рассматривается как альтернатива традиционному «кредитному» подходу, аналогичному российским представлениям об образовательном стандарте. Оценка компетенций, в отличие от экзаменационных испытаний, ориентированных на выявление объема и качества усвоенных знаний, предполагает приоритетное использование объективных методов диагностики деятельности (наблюдения, экспертиза продуктов профессиональной деятельности, защита учебных портфолио и др.).

Компетентность — это «способность к решению задач и готовность к своей профессиональной роли в той или иной области деятельности». Понятия «компетентность» и «компетенция» трактуются в российской педагогической культуре классическим образом, то есть как идеальные сущности, подлежащие изъяснению и осмыслению. В западной культуре компетентность рассматривается как неклассический феномен, укорененный в общественной образовательной практике и отражающий существующий баланс интересов общества (в меньшей степени — государства), образовательных институтов, работодателей, а также потребителей услуг. Основным показателем компетентности считается уровень соответствия индивидуальных показателей ожиданиям работодателя и общества. Компетентность — способность, необходимая для решения рабочих задач и получения требуемых результатов работы; компетенция — способность, отражающая необходимые стандарты поведения (С. Уиддет, С. Холлнфорд). Человек становится компетентным на основе наличия и развития у него компетенций, то есть компетенции являются факторами компетентности.

Ведущим понятием КП является «образовательный домен», а итоговая компетентность представляется их совокупностью,

где каждый домен формируется как специфический аспект будущей профессиональной деятельности. Например, при подготовке учителей используются домен разработки учебных программ и методов обучения; домен оценок и измерений; домен информационной интеграции (связанный с использованием современных ИТ); домен менеджмента и инновационной деятельности; домен исследовательской деятельности. В дальнейшем домен конкретизируется на двух или более уровнях. На следующем уровне выделяются виды деятельности и проблемы, к решению которых должны быть подготовлены выпускники (создание систем, оценка достижений, планирование результатов и др.). Затем четко фиксируются отдельные действия, которые требуются для успешной деятельности (определять, интерпретировать, сравнивать, разрабатывать, осуществлять, интегрировать, контролировать и др.). В заключение описания компетенций приводятся шкалы, на которых отмечаются стандартные уровни ПК (новичок, пользователь, опытный пользователь, профессионал, эксперт и др.).

Описание компетенций обязательно включает нормативную модель диагностических процедур, в том числе тестирования, написания эссе и представления учебных портфелей, экспертизы практической деятельности, а также порядок выполнения и защиты аттестационных работ. Авторство этих моделей принадлежит негосударственным ассоциациям (федерациям, комитетам), осуществляющим координацию профессионалов в соответствующих сферах профессиональной деятельности.

Новейшая история вопроса свидетельствует о том, что многие идеи КП появились в результате изучения ситуации на рынке труда и определения тех требований, которые складываются по отношению к работнику. Можно предположить, что обозначенное выше противоречие и явилось внутренним лейтмотивом многочисленных обсуждений, в ходе которых была, по сути дела, сформулирована современная модель КП как с точки зрения используемых идей и представлений, так и с точки зрения актуализации альтернативных подходов, разрешения внутренних противоречий и проблем.

Не претендуя на исчерпывающее представление всех высказанных в этой связи идей (в том числе прозвучавших на IX Всероссийской научно-практической конференции «Педагогика развития: ключевые компетентности и их становление», 2002 г.),

А. Г. Бермус [2] формулирует их основные положения, что позволяет создать некий обобщенный образ наиболее значительных элементов КП в отечественной педагогике:

1. Генетическим прообразом современных представлений КП считаются идеи общего и личностного развития, сформулированные в контексте психолого-педагогических концепций развивающего и личностно-ориентированного образования. В этой связи компетенции рассматриваются как сквозные, вне-, над- и метапредметные образования, интегрирующие как традиционные знания, так и разного рода обобщенные интеллектуальные, коммуникативные, креативные, методологические, мировоззренческие и иные умения. В этой же логике КП воспринимается как своеобразное противоядие против многопредметности, «предметного феодализма» и одновременно как практико-ориентированная версия излишне «романтических» установок личностно-ориентированного образования.

2. Категориальная база КП связана с идеей целенаправленности и целезаданности образовательного процесса, при котором компетенции задают высший, обобщенный уровень умений и навыков учащегося, а содержание образования определяется четырехкомпонентной моделью (знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения).

3. Внутри КП выделяются два базовых понятия: компетенция как «совокупность взаимосвязанных качеств личности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов» и компетентность как «владение, обладание человеком соответствующей компетенцией, включающей его личностное отношение к ней и предмету деятельности».

4. В этом же контексте функционирует и понятие образовательной компетенции, понимаемой как «совокупность смысловых ориентаций, знаний, умений, навыков и опыта деятельности ученика по отношению к определенному кругу объектов реальной действительности, необходимых для осуществления личностно и социально значимой продуктивной деятельности» [21]. Исходя из этого образовательные компетенции дифференцируются автором по тем же уровням, что и содержание образования:

— ключевые (реализуемые на метапредметном, общем для всех предметов содержания);

— общепредметные (реализуемые на содержании, интегративном для совокупности предметов, образовательной области);

— предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

5. Формулировки ключевых компетенций и тем более их систем представляют наибольший разброс мнений; при этом используются как европейская система ключевых компетенций, так и собственно российские классификации, в составе которых представлены ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции, а также компетенция личностного самосовершенствования.

На настоящий момент по отношению к КП принято такое положение: содержание понятия «компетентность» не только шире, чем знания, или умения, или навыки, но даже больше их суммы. Кроме когнитивной (*что?*) и операционной (*как делать?*) составляющих в компетентность сегодня включаются мотивационные (*почему?*), этические (*как отнесутся?*) и социальные (*с кем?*) элементы.

КП, традиционный в странах Европы и Америки, пришел на российскую образовательную территорию как инновационно-трансформация (например, технологии саморегулируемого обучения и развивающие образовательные технологии, табл. 1).

Таблица 1

Образовательные технологии, основанные на КП

Виды	Примеры
Когнитивно-ориентированные	Диалогические методы обучения, семинары-дискуссии, проблемное обучение, когнитивное инструктирование, когнитивные карты, инструментально-логический тренинг, тренинг рефлексии и др.
Деятельностно-ориентированные	Методы проектов и направляющих текстов, контекстное обучение, организационно-деятельностные игры, комплексные (дидактические) задания, технологические карты, имитационно-игровое моделирование технологических процессов и др.
Личностно-ориентированные	Интерактивные и имитационные игры, тренинги развития, развивающая психодиагностика и др.

Провозглашение КП в качестве доминирующего вызвало множество проблем, наиболее значимыми из которых являются, во-первых, толкование понятийного аппарата и, во-вторых, необходимость смены обучающей парадигмы.

Анализ литературы по истории становления КП показывает

всю неоднозначность, полиструктурность, многокомпонентность понятий «компетенция», «компетентность», сложность их трактовки и самой идеи КП в образовании — общем и профессиональном (табл. 2).

Таблица 2

**Определения понятий «компетентность» и «компетенция»
(терминологическая справка)**

Автор	Определение
Дж. Равен	Компетентность — специфическая способность, необходимая для выполнения конкретного действия в конкретной предметной области и включающая узкоспециальные знания, особого рода предметные навыки, способы мышления, а также понимание ответственности за свои действия
И. С. Сергеев	Компетенция — сочетание знаний, умений и опыта, обеспечивающее в своей совокупности способность решать практические задачи в различных сферах жизни и деятельности
С. Е. Шишов	Компетенция специалиста — его общая способность мобилизовать в профессиональной деятельности свои знания, умения, а также обобщенные способы выполнения действий
А. С. Роботова и др., 2002	Компетентность — личные возможности должностного лица, его квалификация (знания, умения и опыт), позволяющие ему участвовать в разработке определенного круга решений или самостоятельно решать те или иные вопросы благодаря наличию у него определенных знаний и навыков
Ю. Г. Татур	Компетентность (специалиста) — проявляемые на практике стремление и способность (готовность) специалиста реализовать свой потенциал (знания, умения, опыт, личностные качества и др.) для успешной творческой (продуктивной) деятельности в профессиональной и социальной сферах наряду с осознанием социальной значимости деятельности, личной ответственности за ее результаты и необходимости ее постоянного совершенствования
И. А. Зимняя	Компетенции — это некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы / алгоритмы действия, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлений

Автор	Определение
«Эффективное управление школой в современных условиях», 2005 (коллектив авторов)	Компетентность — интегральная характеристика личности, определяющая ее способность решать проблемы и типичные задачи, возникающие в реальных жизненных ситуациях, в различных сферах деятельности на основе использования знаний, учебного и жизненного опыта и в соответствии с усвоенной системой ценностей
О. Е. Лебедев	Компетентность — это уровень образованности, который характеризуется способностью решать задачи в различных сферах жизнедеятельности на базе теоретических знаний
А. К. Маркова	Компетентность — это сочетание психических качеств, психических состояний, позволяющее действовать самостоятельно и ответственно («действенная» компетентность), обладание способностями и умением выполнять определенные трудовые функции
«Стандарт ОО» (В. Д. Шадриков, Э. Д. Днепров и др.)	Компетентность — готовность ученика использовать усвоенные знания, учебные умения и навыки, способы деятельности в жизни для решения практических и теоретических задач
А. В. Хуторской	Компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности (ЗУН, способов деятельности), задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к ним. Компетентность — обладание человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и предмету деятельности
А. А. Вербицкий, 2012	Основание для разделения понятий — объективность / субъективность условий, определяющих качество профессиональной деятельности. Объективные условия (= компетенции) — сфера деятельности специалиста, его права, обязанности и сферы ответственности, определенные в различного вида официальных документах: законах, постановлениях, указах, приказах, положениях, инструкциях и т. д. Субъективные условия (= компетентности) — сложившаяся на данный момент система ответственных отношений и установок к миру, другим людям и самому себе, профессиональные мотивы, профессионально важные качества личности специалиста, его психофизиологические особенности, способности, знания, умения, навыки и др.

Другая, не менее значимая проблема связана с существующим разбросом мнений о целесообразности смены обучающей парадигмы. До настоящего времени еще не изжиты противопоставление и даже конфронтация знаниевого (когнитивного) и компетентностного подходов. Ниже приводятся две точки зрения ученых, доказывающие непродуктивность и бесполезность этих споров.

Б. Д. Эльконин подчеркивает: «Мы отказались не от знания как культурного “предмета”, а от одной формы знаний (знания “на всякий случай”, т. е. сведения)...» При этом подходе акцент делается на том, что знание должно представлять не комплекс сведений, а средство преобразования ситуации, в том числе средство мысленного преобразования ситуации в понятие.

В. П. Зинченко противопоставляет знание и информацию, отмечая, что сегодня информация буквально захлестнула человечество. Не избежало этой участи и образование, которое все чаще строится по типу «шведского стола» знаний.

КП — интегративное понятие. Он позволяет мирно сосуществовать «на своей территории» и другим подходам. В рамках знаниевой парадигмы КП задает набор компетенций как совокупностей знаний, умений, навыков, способов деятельности, необходимых, чтобы качественно продуктивно действовать по отношению к определенному кругу предметов и процессов [21]. В рамках личностно ориентированной парадигмы КП задает набор компетенций, ориентированных на смысловую составляющую любого вида педагогической деятельности.

Особенности и сущность КП в управлении образовательной организацией определяют следующим образом:

— данный подход сочетает в себе интеллектуальную и навыковую составляющие управленческой деятельности;

— в идеологии КП заложена концептуальная основа специфики содержания управленческой деятельности, формируемого «от результата на выходе»;

— КП обладает интегративной природой, так как включает в себя группы однородных или схожих умений и знаний, относящихся к разнообразной деятельности в педагогике, сферах культуры и менеджмента (аналитической, прогностической, психолого-педагогической, организационной, информационной, экономической, правовой и др.) (В. А. Шевченко).

Особенности КП в школьном образовании можно раскрыть через анализ «определяющего, диагностирующего ряда» этого понятия [17]:

⇒ КП — совокупность общих принципов определения целей, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (рис. 2).



Рис. 2. Принципиальные основы компетентностного подхода

⇒ КП — подход, акцентирующий внимание на результатах образования (достижениях), под которыми понимается не сумма усвоенной информации, а способность человека эффективно действовать в различных проблемных ситуациях (в зависимости от специфики образовательной организации).

Следует признать, что наше традиционное образование дает солидный багаж знаний, но не учит выходить за пределы стандартных ситуаций. По известному образному выражению, в результате обучающиеся получают своего рода «сундук без ручки», который нести тяжело, а выбросить жалко.

⇒ КП — подход, при котором результаты образования признаются значимыми за пределами системы образования.

В качестве центрального, узлового понятия, объединяющего знание, навыковую и интеллектуальную составляющие образования, выступает термин «ключевые компетентности». При этом подчеркивается, что в КП заложена идеология интерпретации содержания образования, формируемого «от результата» («стандарт на выходе»). Такое положение объясняет необходимость изменения отношения к результатам деятельности и ролевым позициям участников образовательного процесса, а именно:

- переориентации оценки результата образования с понятием «подготовленность», «общая культура», «воспитанность» на понятия «компетенция», «компетентность», создание компетентностной модели выпускника (в соответствии с ФГОС);
- изменения действий педагога: перехода его с позиции преподавателя-информатора, транслятора знаний, контролера обучения на позицию *фасилитатора*, поддерживающего обучение, *модератора* (посредника, «примирителя», координирующего взаимодействие в группе), *тьютора* (консультанта);
- определения цели школьного образования исходя из необходимости обеспечить готовность выпускников школы к выполнению некоторой совокупности основных «жизненных ролей» (например, в разработанном в США проекте «Образование мирового класса» выделено семь таких ролей — рис. 3).



Рис. 3. Основные ролевые позиции выпускников

Исследователи проблемы приводят также ролевую палитру успешного руководителя (Нойбауэр, Демб; см. рис. 4).

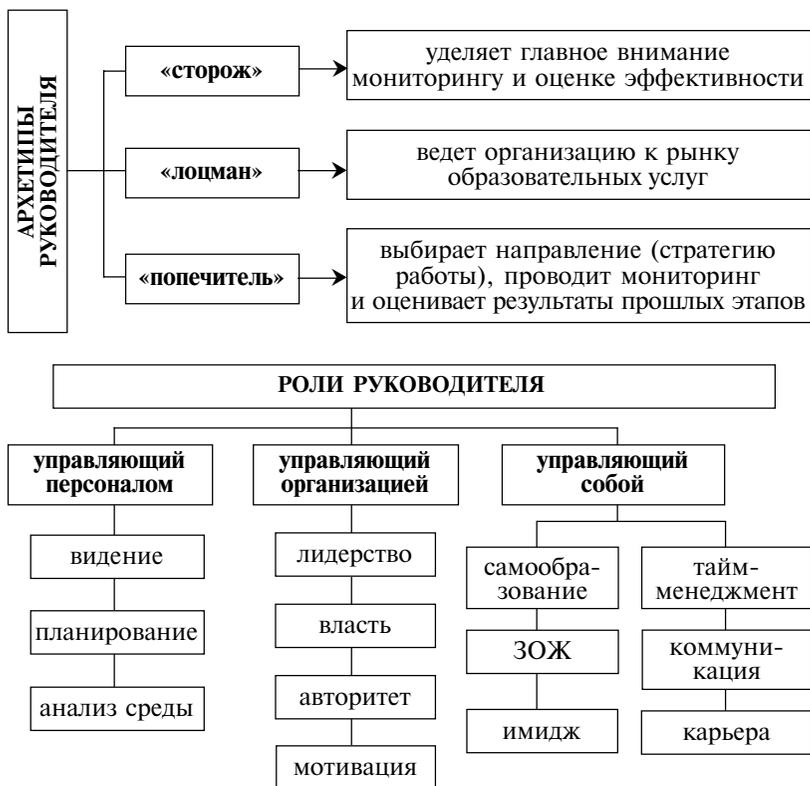


Рис. 4. Основные роли успешного руководителя

«Возвращение» КП стимулировало разработку авангардных компетентностных моделей (КМ/МК) профессионалов (профессий). КМ — это полный набор характеристик, позволяющих человеку успешно выполнять функции, соответствующие его должности [3, 5, 23]. В качестве примеров могут быть приведены модели, разработанные А. К. Марковой [15], И. А. Зимней [8], модель образовательно-профессиональной компетентности педагогов [2], «Стратегическая карта компетенций» МГИМО, модель, основанная на идеях О. Е. Лебедева [13], и др.

Так, А. К. Маркова выделяет четыре вида компетенций — специальную, социальную, личностную и индивидуальную.

В модели, предложенной Европейским сообществом, выделены пять видов компетенций:

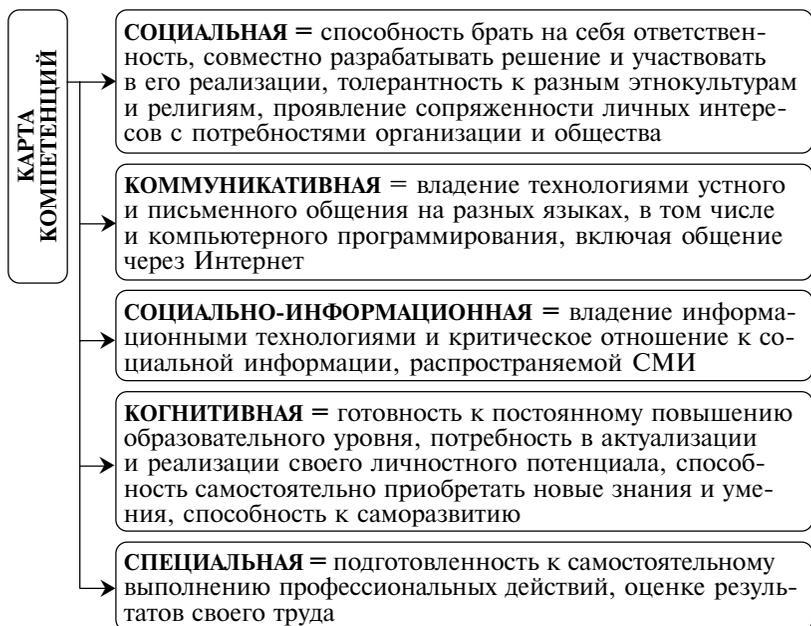


Рис. 5. Карта компетенций Европейского сообщества

В европейском проекте «Определение и отбор ключевых компетентностей» (DeSeCo) акцент делается на комплексе способностей:

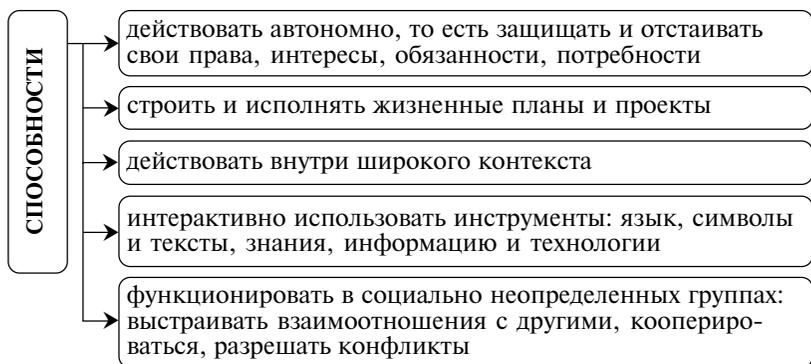


Рис. 6. Модель европейского проекта DeSeCo

В модели И. А. Зимней рассматриваются три основные группы ключевых компетенций.

Первую группу составляют компетенции, относящиеся к самому человеку как личности, субъекту деятельности, общения:

— компетенции здоровьесбережения: знание и соблюдение норм ЗОЖ, знание опасности курения, алкоголизма, наркомании, СПИДа; знание и соблюдение правил личной гигиены, обихода; физическая культура человека, свобода и ответственность выбора образа жизни;

— компетенции ценностно-смысловой ориентации в мире: ценности бытия, жизни; ценности культуры (живопись, литература, искусство, музыка), науки, производства, истории цивилизаций, собственной страны, религии;

— компетенции интеграции: структурирование знаний, ситуативно-адекватная актуализация знаний, расширение, приращение накопленных знаний;

— компетенции гражданской ответственности: знание и соблюдение прав и обязанностей гражданина; свобода и ответственность, уверенность в себе, собственное достоинство, гражданский долг; знание государственной символики и гордость за символы государства (герб, флаг, гимн);

— компетенции самосовершенствования, саморегулирования, саморазвития, личностной и предметной рефлексии: смысл жизни; профессиональное развитие; языковое и речевое развитие, овладение культурой родного языка, владение иностранными языками.

Вторая группа — компетенции, относящиеся к социальному взаимодействию человека и социальной сферы:

— компетенции социального взаимодействия: с обществом, общностью, коллективом, семьей, друзьями, партнерами; конфликты и их погашение; сотрудничество, толерантность, уважение и принятие «другого» (раса, национальность, религия, статус, роль, пол); социальная мобильность;

— компетенции в общении: устном и письменном; диалог, монолог; порождение и восприятие текста; знание и соблюдение традиций, ритуала, этикета; кросскультурное общение; деловая переписка; делопроизводство, бизнес-язык; иноязычное общение, коммуникативные задачи, уровни воздействия на реципиента.

Третья группа ключевых компетенций — компетенции, относящиеся к деятельности человека:

— компетенции познавательной деятельности: постановка и решение познавательных задач; нестандартные решения, проблемные ситуации — их создание и разрешение; продуктивное и репродуктивное познание, исследование, интеллектуальная деятельность;

— компетенции деятельности: игра, учение, труд; средства и способы деятельности (планирование, проектирование, моделирование, прогнозирование, исследовательская деятельность, ориентация в разных видах деятельности);

— компетенции информационных технологий: прием, переработка, выдача информации, преобразование информации (чтение, конспектирование), массмедийные, мультимедийные технологии, компьютерная грамотность, владение современными электронными коммуникационными технологиями.

Эти компетенции, проявляясь в поведении и деятельности человека, становятся его личностными качествами, свойствами. Соответственно, они становятся компетентностями, которые характеризуются и мотивационными, и смысловыми, и отношенческими, и регуляторными составляющими наряду с когнитивными (знанием) и опытом.

Анализ существующих стандартов в области профессионального педагогического образования (среднего и высшего) показал, что оптимальной формой представления моделей образовательно-профессиональной компетентности педагогов (ОПКП) является трехуровневая модель, включающая следующие компоненты:

1-й уровень (базовый) — общая ориентация выпускника в будущей деятельности, знание основных нормативов и требований, а также наличие общих представлений об образовательной ситуации в России и в мире:

— понимание и воспроизведение основных идей современных документов в сфере образования, знание ориентировочных сроков и субъектов, ответственных за их реализацию;

— соотнесение информации с источником (то есть знание о том, где соответствующая информация может находиться);

— комментирование текстов (то есть соотнесение нормативов с реальными событиями, выявление проблем и противоречий и др.).

2-й уровень (промежуточный) — правильные действия в некоторых типовых, стандартных ситуациях:

— уточнение смысла отдельных понятий и терминов, объяснение применения их в практических ситуациях;

— решение практических задач преподавательской деятельности (ПД);

— решение теоретических задач в связи с ПД;

— элементарный анализ и самоанализ деятельности, в том числе написание отчетов, коррекция ошибок в документации, помощь коллегам при разрешении спорных ситуаций.

3-й уровень (профессиональный) = морально-психологическая (мотивационная), интеллектуальная и коммуникативная готовность к ПД:

— обсуждение профессиональных проблем ПД и уточнение ее задач;

— прогнозирование основных затруднений и проблем, возникающих в процессе решения задач;

— проектирование сложных процессов;

— благоприятные отзывы коллег и руководителей практики о сфере жизненных и профессиональных интересов, особенностях индивидуального стиля деятельности и др.

В целом компетентностная модель специалиста оказывается достаточно сложным многоуровневым образованием, где отдельным знаниям сопоставлены объекты, критериям практической подготовки — конкретные материализованные свидетельства, а личностным и профессиональным аспектам — данные психологических тестов, собеседований и др.

Стратегическая карта компетенций МГИМО представляет интеграцию ценностей, знаний и компетенций в единой системе, ориентированной на студентов, преподавателей, исследователей и сотрудников университета. Три блока компетенций: аналитические, системные и коммуникационные — разделены на несколько базовых профилей, внутри которых представлены специализированные компетенции, формируемые посредством образовательных программ, научных исследований и практик (рис. 7).

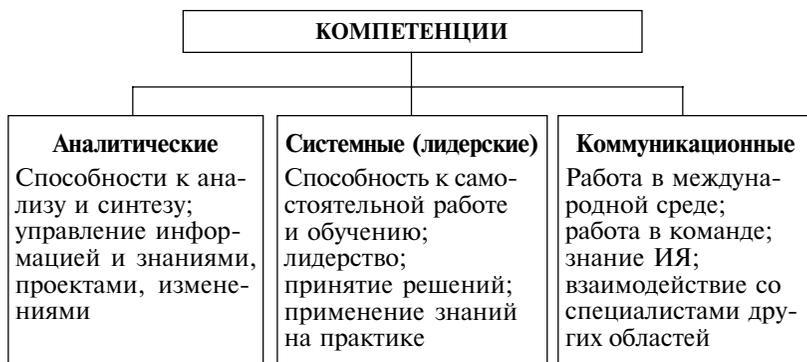


Рис. 7. Стратегическая карта компетенций МГИМО

В специальной литературе, посвященной исследованию проблем профессиональных компетенций педагога, авторы отдельно выделяют компетенции учащихся и учителя, а также предлагают вариативные показатели их сформированности (табл. 3, 4).

Таблица 3

Вариативные показатели компетенций учащихся

Компетенции	Показатели
Интеллектуальные	<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Наличие потребности в познавательной деятельности; ⇨ умение ориентироваться и пользоваться различными информационными источниками для получения новых знаний; ⇨ владение дидактическими умениями и навыками образовательной деятельности; ⇨ сформированное целостное представление о картине мира, выбор собственной мировоззренческой позиции; ⇨ умение выявлять закономерности на основе изучаемых наук, норм, правил общественной жизни
Общекультурные	<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Сформированность ценностных оснований гуманистического характера; ⇨ умение выявлять, оценивать различные явления действительности с точки зрения ценностных оснований; ⇨ глубокое уважение к людям, бережное отношение к национальным традициям; ⇨ сформированность способности действовать в окружающем микросоциуме в соответствии с нормами морали и правилами поведения

Компетенции	Показатели
Методологические	<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Умение исследовать, анализировать, классифицировать, систематизировать, обобщать явления действительности, научные знания; ⇨ владение методами научного познания окружающего мира; ⇨ сформированность навыков самоопределения, имеющих существенное значение для решения проблем в любых видах деятельности; ⇨ умение проектировать и планировать собственную деятельность (познавательную, социальную, профессиональную); ⇨ развитие рефлексивных способностей, самоанализа, самоконтроля своих интересов и возможностей
Коммуникативные	<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Знание о средствах, способах, закономерностях общения; ⇨ владение средствами предупреждения и разрешения конфликтов в реальной жизненной ситуации; ⇨ знание психологических особенностей личности, законов и закономерностей личностного развития; ⇨ прогнозирование и оценивание последствий развития конфликтных ситуаций в быту, обществе, школе, в общении со сверстниками; ⇨ саморегуляция собственного поведения в рамках норм коммуникации

Таблица 4

Вариативные показатели компетенций учителя

Компетенции	Показатели
Научно-теоретические	<ul style="list-style-type: none"> ⇨ Знание и понимание методов научного познания, логики преподавания научных знаний; ⇨ ориентация в отборе содержания образования на основе выявления и формирования ведущих идей, понятий, закономерностей, концепций, фактов; ⇨ понимание сущности целевых ориентаций в современной сфере образования, педагогики, методологии, философии; ⇨ выявление ключевых компетенций, которые необходимо сформировать у учащихся в процессе преподавания учебного предмета

Компетенции	Показатели
Методологические	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Ориентация в многообразии и существенных характеристиках различных технологий, методик, методов и приемов обучения учащихся, ориентированных на развитие их универсальных способностей; ⇒ владение продуктивными методами обучения, развивающими личность ученика, адекватными целям и содержанию образования, и применение их в образовательном процессе; ⇒ использование средств обучения в активизации деятельности учащихся и развитии их интересов с целью социальной адаптации к жизни; ⇒ знание сущности активных форм обучения и условий их успешного применения
Личностные	<ul style="list-style-type: none"> ⇒ Знание психолого-физиологических, педагогических особенностей развития школьников; ⇒ знание психологических, антропологических, культурологических основ науки; ⇒ владение приемами саморегуляции, педагогическим тактом в любых педагогических ситуациях; ⇒ широкая эрудиция и кругозор педагога; ⇒ сформированность гуманистических ценностей личности педагога

Современные интерпретации известных компетентностных моделей, внесение в них научно обоснованных и практически выверенных дополнений, обусловленных спецификой исследуемой аудитории, позволяют говорить о новом витке развития КП и науки профессиографии, о передовых технологиях построения результативных моделей обучения (научения, со-обучения). А уточнение критериев профессионализма дает основания для того, чтобы трактовать КМ как системно-структурное, уровневое понятие, что придает весомость внедряемым моделям (см. рис. 8).

Детализация критериальной базы профессионализма делает возможным планирование образовательного маршрута и контроль его последовательного прохождения.



Рис. 8. Критерии профессионализма

В связи с темой данной статьи перед специалистами образовательной сферы, заинтересованными в модернизации образования, возникают по крайней мере два вопроса, а именно:

⇒ *Может ли КП быть единственной определяющей образованием основой его организации?*

На этот вопрос сторонники КП отвечают следующим образом. Во-первых, разные подходы не исключают друг друга (хотя некоторые могут развивать, совершенствовать предыдущие), а реализуют разные планы рассмотрения проблемы. Во-вторых, КП по определению является подходом системным, междисциплинарным. Он характеризуется как личностным, так и деятельностным аспектами, то есть имеет и практическую (прагматическую), и гуманистическую направленность. Практическая направленность КП была задана материалами Симпозиума Совета Европы (1996 г.), где подчеркивалось, что для результатов образования важно знать не только *что*, но и *как* делать. Другими словами, КП усиливает собственно практикоориентированность образования, его прагматический,

предметно-профессиональный аспект, что отмечено многими авторами (см., например: «Стратегия модернизации содержания общего образования», «Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика» (М., 2002), Л. Н. Боголюбов «Базовые социальные компетенции в курсе обществоведения» // Преподавание истории и обществознания в школе. — 2002. — № 9; и др.).

При личностно-деятельностном подходе — формирование социальных компетентностей в учебном процессе — соотносится с глобальной целью любой образовательной системы — развитием личности в единстве ее интеллектуального, эмоционально-волевого, поведенческого аспектов и таких личностных качеств, как ответственность, свобода, толерантность, гражданственность и др., осуществляемым посредством как содержания, так и организационно-управленческих форм образования. В реализации этого подхода проявляется гуманистическая направленность формирования компетентностей человека.

Ситуационно-проблемный подход, где организационно-управленческая форма образования нацелена на формирование социальных компетентностей, предполагает создание учебных ситуаций различных уровней проблемности. Выделенные А. М. Матюшкиным, И. А. Зимней уровни проблемности решения учебных задач (по предмету, способам, средствам и их комбинаторике) могут быть использованы в качестве теоретической основы модели формирования социальной компетентности.

Задачный подход (Г. А. Балл, Л. М. Фридман, Е. И. Машбиц, М. Г. Дзугоева) предполагает предварительное моделирование иерархии позиционно-ролевых задач, включающих решение проблем социального взаимодействия, коммуникативного оформления и направленных на реализацию компетентностей гражданственности, здоровьесбережения и других.

Компетентный подход в его первоначальном варианте, предложенном разработчиками ключевых компетенций для молодых европейцев, предполагает необходимость усиления акцента на операциональную, навыковую сторону результата (практикоориентированность образования).

В отечественной психолого-педагогической науке, ориентированной преимущественно на ценностно-смысловую, содержательную, личностную составляющие образования, КП не противопоставляется традиционному, знанию (или, точ-

нее, «ЗУНовскому») подходу, но также повышает его практикоориентированность и существенно расширяет содержание собственно личностными составляющими, что обусловлено существующим разграничением понятий «компетенция» и «компетентность». Это делает данный подход и гуманистически направленным.

⇒ *Что дает КП педагогу и обучающемуся?*

КП позволяет:

— согласовать цели обучения, поставленные педагогами, с собственными целями обучающихся;

— подготовить обучающихся к сознательному и ответственному обучению в вузе или колледже;

— подготовить обучающихся к успеху в жизни, развивающейся по собственным законам;

— повысить степень мотивации учения, прежде всего благодаря осознанию его пользы для сегодняшней и последующей жизни обучающихся;

— облегчить труд учителя путем постепенного повышения самостоятельности и ответственности обучающегося в учении (по выражению Л. С. Выготского, на смену «учителю-рикше», который тянет весь образовательный процесс на себе, должен прийти «учитель-вагоновожатый», который только управляет процессом учения);

— разгрузить обучающихся не за счет механического сокращения содержания, а за счет повышения доли индивидуального самообразования, переноса внимания на способы работы с информацией, групповое распределение нагрузок и изменение мотивации;

— обеспечить единство учебного и воспитательного процессов.

Итак, проведенное теоретическое исследование существующих описаний КП и применения его в современном образовании свидетельствует о том, что:

⇒ сегодня КП является одновременно и практически необходимым, и в какой-то степени авангардным подходом к образованию;

⇒ анализ литературы по проблеме, особенно историческая справка, показывает всю сложность, многомерность и неоднозначность трактовки как самих понятий «компетенция», «компетентность», так и основанного на них подхода к процессу

образования и образовательным достижениям (образованности);

⇒ в настоящее время главное — найти КП адекватное место в концептуальных основах образовательной политики и создать практические предпосылки для эффективного внедрения его наряду с другими научными концепциями.

Литература

1. *Андреев, А. Л.* Компетентностная парадигма в образовании : опыт философско-методологического анализа / А. Л. Андреев // Педагогика. — 2005. — № 4. — С. 19—26.

2. *Бермус, А. Г.* Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А. Г. Бермус // Интернет-журнал «Эйдос», 2003.

3. *Болотов, В. А.* Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В. А. Болотов, В. В. Сериков // Педагогика. — 2003. — № 10. — С. 8—14.

4. *Бондаревская, Е. В.* Парадигмальный подход к разработке содержания ключевых педагогических компетенций / Е. В. Бондаревская, С. В. Кульневич // Педагогика. — 2004. — № 10. — С. 23—31.

5. *Вербицкий, А. А.* Личностный и компетентностный подходы в образовании: проблемы интеграции / А. А. Вербицкий, О. Г. Ларионова. — М. : Логос, 2012. — 336 с.

6. *Вершловский, С. Г.* Система образования взрослых как объект прогнозирования / С. Г. Вершловский // Проблемы непрерывного образования: педагогические кадры. — 1997. — № 9. — С. 11—15.

7. *Зеер, Э. Ф.* Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—29.

8. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — 42 с.

9. *Иванов, Д. А.* Профессиональная компетентность учителя / Д. А. Иванов // Биб-ка ж. «Директор школы». — 2007. — № 6. — С. 54—57.

10. Компетентностный подход в педагогическом образовании : коллективная монография / под ред. проф. В. А. Козырева, проф. Н. Ф. Родионовой и проф. А. П. Тряпициной. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 392 с.

11. *Лазарев, В. С.* Системное развитие школы / В. С. Лазарев. — М. : Педагогическое общество России, 2002. — 304 с.
12. *Лебедев, В. В.* Структурирование компетенций — перспективное направление в решении проблем образования / В. В. Лебедев // Школьные технологии. — 2007. — № 2. — С. 97—103.
13. *Лебедев, О. Е.* Компетентностный подход в образовании / О. Е. Лебедев // Школьные технологии. — 2004. — № 5. — С. 3—12.
14. *Маскин, В. В.* Алгоритм перехода образовательного учреждения к компетентностному подходу : практическое пособие / В. В. Маскин, А. А. Петренко, Т. К. Меркулова / под ред. В. В. Маскина. — М. : АРКТИ, 2006. — 64 с.
15. *Маркова, А. К.* Психология профессионализма / А. К. Маркова. — М.: Международной гуманитарный фонд «Знание», 1996. — 312 с.
16. *Митрофанова, Е. А.* Управление персоналом: теория и практика. Компетентностный подход в управлении персоналом : учебно-практическое пособие / Е. А. Митрофанова, В. Г. Коновалова, О. Л. Белова; под ред. А. Я. Кибанова. — М. : Проспект, 2012. — 72 с.
17. *Осмоловская, И.* Ключевые компетенции в образовании: их смысл, значение и способы формирования / И. Осмоловская // Директор школы. — 2006. — № 8. — С. 64—69.
18. *Равен, Дж.* Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Дж. Равен. — М. : Когито-Центр, 2002.
19. *Селевко, Г.* Компетентности и их классификация. Компетентность и компетентность: сколько их у российского школьника / Г. Селевко // Народное образование. — 2004. — № 4. — С. 136—144.
20. *Тубельский, А. Н.* Как возможен переход к компетентностно направленному содержанию образования / А. Н. Тубельский // Современный урок. — 2007. — № 9—10. — С. 80—88.
21. *Хуторской, А. В.* Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования / А. В. Хуторской // Народное образование. — 2003. — № 3. — С. 58—64.
22. *Чуб, Е. В.* Интенсификация обучения как фактор подготовки компетентного специалиста / Е. В. Чуб // Инновации в образовании. — 2008. — № 7. — С. 96—103.
23. *Шадриков, В. Д.* Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В. Д. Шадриков // Высшее образование сегодня. — 2004. — № 8.

СИСТЕМНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ДИРЕКТОРА ШКОЛЫ ПРИ ВНЕДРЕНИИ ФГОС

Н. А. Шобонов,

докт. пед. наук, зав. кафедрой теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

А. П. Махов,

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

Федеральный государственный образовательный стандарт (ФГОС) общего образования представляет собой совокупность обязательных требований к реализации основных образовательных программ общего образования образовательными организациями, имеющими государственную аккредитацию [2].

Поэтапное внедрение стандартов нового поколения, определенное федеральными органами управления, — длительный и сложный процесс, выражающий основное направление модернизации отечественного образования на современном этапе его развития.

По сути, задача введения и реализации ФГОС сформировала приоритеты управления школой на несколько лет вперед, поскольку результаты введения новых стандартов зависят от качества управленческой деятельности руководителя школы наряду с педагогической и образовательной деятельностью.

Может ли управление школой в условиях внедрения ФГОС оставаться традиционным, если реализация новых стандартов основывается на методологии системно-деятельностного подхода?

А. Г. Асмолов, автор термина «системно-деятельностный подход», разъясняя его содержание, обращает внимание на необходимость разграничения его с понятием «системо-деятельностный подход» (Г. П. Щедровицкий), поскольку «в системно-деятельностном подходе на первом месте стоит идея личности, идея ее ценности, а не идея более широких и тем самым растворяющих личность систем. ...Поток деятельности приводит к порождению личности, в том числе идентичности человека, относится ко всем разработкам, связанным со стандартами» [5, с. 3].

По мнению В. С. Лазарева, введение нового стандарта образования требует взаимосвязанных качественных изменений во всех компонентах образовательной системы школы, то есть предполагает необходимость системной модернизации. Для успешного решения таких сложных задач недостаточно опоры на опыт, здравый смысл и интуицию, нужно применять специальные технологии инновационной деятельности [7].

Переосмысление руководителем образовательной организации своей управленческой деятельности с учетом опыта введения и реализации ФГОС в начальной школе приобретает особую актуальность при подготовке основной и старшей школы к переходу на образовательные стандарты нового поколения. Такое переосмысление необходимо для того, чтобы привести в соответствие, сделать управление школой соразмерным его приоритетной задаче — модернизации школы, выходу ее на новый качественный уровень образовательных результатов. Это подразумевает способность системы управления обеспечить требуемые изменения во всех остальных компонентах образовательной системы.

На этом основании вслед за А. Г. Асмоловым, А. И. Адамским, В. С. Лазаревым, Н. В. Немовой, А. С. Сиденко, А. М. Кондаковым и другими учеными и практиками мы рассматриваем внедрение стандартов нового поколения (ФГОС) как процесс инновационный, а следовательно, требующий изменений и в управлении образовательной организацией.

Направленность новаций в управлении школой ориентирована по ведущему методологическому основанию ФГОС, которым, как отмечалось выше, является системно-деятельностный подход, обеспеченный в настоящее время серьезной дидактической поддержкой в педагогической и образовательной деятельности, но недостаточно хорошо проработанный в аспекте деятельности управленческой.

Данная направленность усиливается введенным в действие «Профессиональным стандартом педагога» и находящимся в стадии обсуждения проектом «Профессионального стандарта руководителя образовательной организации», также выдержанными в духе системно-деятельностного подхода. В названных документах характеристика каждой трудовой функции начинается с описания группы «Трудовые действия».

В науке становление системно-деятельностного подхода

базируется на исследованиях А. Г. Асмолова (нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности), П. К. Анохина и Н. А. Бернштейна (достижение результата при наличии обратной связи), Г. П. Щедровицкого (целевая предопределенность социальных явлений) и др. По мнению исследователей, системно-деятельностный подход определяется результативностью деятельности как целенаправленной системы. На этом основании А. Г. Асмолов утверждает, что изменения в управлении образовательными организациями необходимо начинать с формирования «программы управления, за которой стоит системно-деятельностный подход, а не декларирование этого подхода, растворение его в потоке пустых слов» [5].

Управление любой системой может быть рассмотрено в виде так называемого контура управления, как совокупность двух взаимодействующих подсистем — субъекта управления (управляющей подсистемы) и объекта управления (управляемой подсистемы), и определено как процесс воздействия субъекта на объект в целях перевода его в новое качественное состояние или поддержания в установленном режиме. «Управление состоит в постоянном воздействии на динамическую систему, вызывающем в ней целенаправленные преобразования» [8].

Процесс управления представляет собою последовательность управленческих действий субъекта управления, из которых формируется воздействие, то есть последовательность взаимосвязанных действий по преобразованию «входов» в «выходы», в результате которой первые приобретают ценность, добавленную обработкой. В данном контексте «вход» — это все то, что необходимо для протекания процесса и изменяется в нем, элементы «входа» — люди, оборудование, технологии, информация, законы и др.; «выход» — результат или конечное состояние работы системы, ради которого она и создавалась под потребности большей системы, выступающей по отношению к ней в роли внешней среды.

В качестве основных признаков, присущих управлению, исследователи выделяют *целенаправленность* и *воздействие на систему*. Исходный пункт управления — постановка цели как желаемого состояния объекта управления и его параметров, то есть будущего состояния, которого необходимо достичь. Воздействие на систему — это комплекс мер (управленческих дей-

ствий), позволяющий изменить характер ее деятельности и перевести ее в новое, желаемое состояние. С. Вир под управлением понимает перевод системы в новое состояние путем воздействия на ее переменные.

Внедрение федеральных стандартов образования требует включенности в данный процесс всех участников образовательных отношений (администрации школы, учителей и воспитателей, специалистов, учащихся, родителей). Совместная деятельность членов одной организации нуждается в согласовании. В этом аспекте управление рассматривается как целенаправленное воздействие, согласующее совместную деятельность (совокупность действий людей, ведущих к достижению цели). Такое согласование осуществляется путем воздействия, то есть влияния на деятельность членов организации. Чем более сложны задачи решает организация, тем больше внимания руководитель уделяет процессу управления.

Процесс управления как последовательность действий, из которых формируется воздействие на управляемую систему, должен обеспечивать ее функционирование или перевод ее в новое качественное состояние, то есть развитие. Единицей управления развитием в теории и практике рассматривается *ситуация развития*.

Последовательность действий руководителя по разрешению ситуации управления (решения проблемы) включает ряд инвариантных компонентов (см. табл. 1).

Таблица 1

**Структурная модель системы управленческих действий
руководителя по разрешению управленческой ситуации**

№ п/п	Управленческое действие	Описание действия	Результат
1	Целеполагание	Определение цели: ожидаемый результат и предполагаемые последствия, мотив достижений. Каких изменений необходимо добиться (как должна измениться существующая ситуация, чтобы организационные результаты стали более достижимыми)?	Воображаемый образ будущего результата, желание успеха, «прорисовка» (понимание образа) будущего состояния. Сформулированы цели деятельности

№ п/п	Управленческое действие	Описание действия	Результат
2	Анализ ситуации	Руководителю недостаточно только знать ситуацию: для того чтобы изменить ее, он должен ситуацию понимать. Анализ дает знание ситуации, а синтез — понимание	Ситуация управления, методы познания: анализ и синтез; норма. Выявление и фиксация проблемных участков
3	Формулирование проблемы	Описание выявленного несоответствия между тем, что есть, и тем, что требуется	Формулирование проблемы: парадокс, противоречие, разрыв, угроза, кризис
4	Принятие управленческого решения	Управленческое решение (УР) — это акт управляющей системы, ведущий к разрешению проблемы, обеспечивающий нормальное функционирование или развитие социально-экономической системы. Принятие решений — особый вид человеческой деятельности, направленный на выбор способа достижения поставленной цели	Альтернативы, выбор, риск, способ. Разработка и принятие УР — выбор способа разрешения проблемы. Оформление УР
5	Реализация управленческого решения	Обеспечение управленческого цикла (планирование, организация, мотивация, координация, контроль); процесс превращения цели в согласованную деятельность, осуществление воздействия, обратная связь о реализации принятых управленческих решений	Целесообразное, согласованное поведение системы (всех участников образовательных отношений) в реализации управленческого решения и разрешение проблемной ситуации
6	Рефлексия	Формирование новых горизонтов управления	Фиксация результата, определение зоны ближайшего развития

Процесс развития образовательной системы школы рассматривается В. С. Лазаревым как процесс выявления и решения проблем (ситуаций управления). «Проблема — это такая ситуация деятельности, в которой выявлено несоответствие между тем, что есть, и тем, что требуется, и неизвестен способ устранения этого несоответствия» [7]. ФГОС, определяя требования ко всем основным компонентам образовательной системы, по сути, задает ее обобщенную нормативную модель. Различия между существующей образовательной системой и той моделью, которая задана ФГОС, и составляют содержание проблемы. Чтобы ее решить, нужно спроектировать модернизированную образовательную систему конкретной школы исходя из требований ФГОС, спланировать и реализовать комплекс действий, обеспечивающих переход от существующей образовательной системы — с ее результатами, образовательными процессами и условиями их реализации — к модернизированной.

Следствием (результатом) управления инновационным развитием школы на этапе модернизации (внедрение ФГОС как государственный заказ) должна стать скоординированность поведения всех элементов образовательной организации, всех участников образовательных отношений в условиях жесткой регламентации получения «выходов» — результатов развития школы как социально-экономической системы.

В контексте реализации ФГОС результаты управления будут определять качество и условия данного процесса и соответственно оказывать прямое влияние на качество педагогической и образовательной деятельности организации и формирование образовательных результатов, соответствующих требованиям стандартов и ожиданиям потребителей образовательных услуг.

В процессе управления внедрением ФГОС руководителю приходится решать комплекс взаимосвязанных задач по обеспечению получения образовательных результатов на уровне требований новых стандартов.

Первая задача — достижение готовности системы управления к обеспечению процесса внедрения ФГОС. В зависимости от степени готовности системы управления возможно выделение в программе управления специального этапа, целенаправленно обеспечивающего решение этой задачи. Время готовности системы управления нормативно не задано.

От готовности системы управления возглавить процесс вне-

дрения стандартов, от умения руководителя оказывать воздействие на внутренние переменные (цели, задачи, структуры, людей, технологии и др.) и добиваться выполнения комплекса принятых управленческих решений зависит согласованное поведение всей организации при решении других приоритетных задач.

Вторая задача — создание в школе условий для поэтапного перехода на ФГОС. Образ результата решения этой задачи задан нормативно и может быть представлен в качестве целевых ориентиров деятельности на этапе ее выполнения (требования стандарта к структуре основной образовательной программы (ООП) и условиям ее реализации). Сроки решения задачи определены федеральным документом о порядке введения новых стандартов.

Третья задача — внедрение ФГОС и реализация ООП. Образ результата решения задачи также задан нормативно (требования стандарта к образовательным результатам и срокам реализации ООП).

Таким образом, выбор целевых ориентиров развития и определение приоритетности их реализации позволяет разделить сложный процесс достижения организацией новых образовательных результатов на ряд этапов:

1-й этап — формирование готовности системы управления к внедрению ФГОС;

2-й этап — формирование условий реализации ООП;

3-й этап — внедрение ФГОС и реализация ООП.

Поэтапное выполнение комплексной задачи модернизации школы рекомендуется осуществлять в соответствии с программой управления и «дорожной картой», регулирующей организационное обеспечение введения ФГОС [9].

Программа — это ориентированное в будущее организационно-управленческое знание, определяющее принцип связи концептуально заданных стратегических целей деятельности, условий, способов (механизмов) их достижения, форм организации предстоящей деятельности (Г. А. Игнатьева). «Дорожная карта» — локальный акт, определяющий последовательность и содержание согласованных действий по внедрению ФГОС на каждой ступени общего образования. Основанием для формирования «дорожной карты» следует рассматривать три продукта управленческой деятельности (см. табл. 2), фокусирующие

управление и совместную деятельность участников образовательных отношений на решении ведущей задачи управления.

Таблица 2

Программно-целевые основания формирования «дорожной карты» модернизации образовательной системы школы в условиях внедрения ФГОС

Программный продукт	Определение	Решаемая задача	Результат реализации программы
Программа управления	Программа управления есть «способ удержания деятельности в целом — это контроль базовых параметров основной деятельности, над которой осуществляется управление; а главный смысл этой деятельности — распределение и реализация наличных ресурсов» [10, с. 22]. В программе управления раскрываются нормы со-организации субъектов образовательной деятельности, позволяющие максимально учитывать возможные позиции со-организации всех субъектов образовательного процесса	Формирование/совершенствование инновационной системы школы. Определение ООД на период реализации основной деятельности — внедрения ФГОС	Развитие системы управления образовательной организацией. Способность выявлять и решать проблемы образовательной деятельности. Согласованное поведение всех участников образовательного процесса на этапе внедрения ФГОС
Программа развития	Разрабатываемый и утверждаемый на уровне образовательной организации в установленном ею порядке документ, включающий комплексную систему целевых ориентиров деятельности ОО, планируемых эффективных путей и средств достижения указанных ориентиров	Формирование новой образовательной системы — «вариативного развивающего образования» (А. Г. Асмолов)	Развитие образовательной системы школы. Приведение в соответствие фактически существующей образовательной системы с желаемой, нормативно задан-

Программный продукт	Определение	Решаемая задача	Результат реализации программы
			ной требованиями стандарта
Основная образовательная программа	Разрабатываемый и утверждаемый на уровне образовательной организации в установленном ею порядке документ, определяющий содержание образования и порядок (план) действий участников образовательного процесса, которые необходимо выполнить для получения образования определенного уровня	Развитие обучающихся	Достижение планируемых результатов на уровне требований стандарта

В настоящей статье мы считаем целесообразным уделить особое внимание формированию готовности системы управления как решающему условию реализации новых образовательных стандартов. С нашей точки зрения, в качестве целевых ориентиров на данном этапе могут быть определены:

1. Профессиональная готовность руководителя и организационного механизма к управлению введением ФГОС: осознание руководителем проблем введения стандартов нового поколения; концентрированность управления на данной задаче (наличие программы управления, сфокусированной на ведущей задаче управления, и плана-графика — «дорожной карты», фиксирующей содержание и последовательность согласованных действий); формулирование проблем развития в программных документах как ориентира выбора управленческих действий для удержания в фокусе управления ведущей деятельности, над которой осуществляется управление; формирование заказа на ключевые профессиональные позиции: эксперта, члена проектной команды, учителя-инноватора, тьютора, проектировщика и др. Наличие заказа создает организационные условия для профессионального самоопределения педагога в инновационной системе школы.

2. Наличие инновационной структуры управления развитием школы в общем организационном механизме. По мнению В. С. Лазарева, осуществление нововведений — функция инновационной деятельности. Она призвана обеспечивать развитие образовательной деятельности, формирование у педагогической системы, ее осуществляющей, таких качеств, которые позволят ей с большей эффективностью решать образовательные задачи. Инновационная деятельность, содержание которой заключается в выявлении и решении проблем образовательной деятельности, является формой развития последней. При этом «как образовательная деятельность нуждается в педагогической системе, так инновационная деятельность нуждается в инновационной системе» [7].

3. Включенность органов государственно-общественного управления образованием в организационную структуру по управлению внедрением ФГОС.

4. Сформированность правового поля инновационной деятельности, что находит выражение в разработке портфеля документов: положений/локальных актов, определяющих регламент деятельности инновационной структуры школы; программно-целевых документов как инструмента развития; приказов о выделении ресурсов и их правильном использовании; планов, обеспечивающих согласование всех направлений деятельности по реализации программ и их контролируемость.

Понятие «программа управления» лучше всего выражает методологический принцип системно-деятельностного подхода — нацеленность на результат как системообразующий фактор деятельности, позволяющий организовать и удерживать управление над ведущей деятельностью в долгосрочной перспективе, — но вместе с тем требует более глубокого теоретического обоснования и практической проработки.

Литература

1. Распоряжение Правительства РФ от 7 февраля 2011 г. № 163-р «О концепции Федеральной целевой программы развития образования на 2011—2015 годы».

2. Письмо Министерства образования и науки РФ от 19 апреля 2011 г. № 03-255 «О введении федерального государственного образовательного стандарта общего образования».

3. *Адамский, А. И.* Институциональные преобразования в сис-

теме образования в условиях введения ФГОС: лекция [электронный ресурс]. — <http://www.eurekanet.ru/ewww/info/17129.html>.

4. *Асмолов, А. Г.* Системно-деятельностный подход в разработке стандартов нового поколения / А. Г. Асмолов // Педагогика. — 2009. — № 4. — С. 18—22.

5. *Асмолов, А. Г.* Современная школа: развивающая и развивающаяся / А. Г. Асмолов // Образовательная политика. — 2012. — № 2. — С. 2—5.

6. *Гуртовенко, Г. А.* Инновационный кадровый ресурс образования: способы производства и воспроизводства человеческого и социального капитала : учебно-методическое пособие / Г. А. Гуртовенко, Н. Ф. Ильина. — Красноярск, 2008. — 121 с.

7. *Лазарев, В. С.* Программно-целевой подход к введению нового стандарта общего образования в школе / В. С. Лазарев // Проблемы современного образования. — 2010. — С. 3—12.

8. *Лебедев, О. Е.* Управление образовательными системами: теория и практика : учебно-методическое пособие / О. Е. Лебедев. — СПб. : Отдел оперативной полиграфии НИУ ВШЭ — Санкт-Петербург, 2011. — 108 с.

9. *Феденко, Л. Н.* Новый образовательный стандарт в действии / Л. Н. Феденко // Начальная школа. — 2011. — № 11. — С. 5—14.

10. *Игнатьева, Г. А.* Анализ результатов и эффектов инновационной деятельности ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» / Г. А. Игнатьева // Инициативы XXI. — 2014. — № 1. — С. 20—23.

ПРАВОВАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

А. Б. Макарова,

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

Происходящие в последние годы преобразования в обществе, новые стратегические ориентиры в развитии экономических институтов, политики, социокультурной сферы кардинально изменили требования к работе руководителя образовательной организации. Динамично развивающиеся условия внешней и внутренней среды ОО требуют

от ее руководителя самостоятельности, умения оперативно выявлять проблемы, принимать решения и нести ответственность за их результаты.

Сегодня для того, чтобы осуществлять процесс управления максимально эффективно, руководителю уже недостаточно обладать некоторой постоянной и неизменной системой знаний и опираться на нее в своей деятельности. Инновационные процессы требуют от современного административного работника гибкости, способности решать различные управленческие задачи, то есть владеть целым комплексом разнообразных компетенций. Таким образом, изменяется и усложняется характер труда руководителя, что требует повышения уровня его управленческой компетентности.

В настоящее время оформились различные подходы к рассмотрению дефиниций «компетенция» и «компетентность». Многоплановое содержание данных понятий обусловило и различные трактовки их исследователями.

Так, А. В. Хуторской под компетентностью понимает владение человеком соответствующей компетенцией, включающее его личностное отношение к ней и к предмету своей деятельности [5]. По мнению И. А. Зимней, компетентность означает основывающуюся на знаниях, интеллектуально и личностно обусловленную социально-профессиональную жизнедеятельность человека [1]. И. Д. Чечель утверждает, что «компетенция — характеристика потенциального состояния личности, а компетентность — характеристика личности, проявляемая в реальной деятельности. Исходя из этого положения, можно видеть, что компетентность — это сложная интегральная характеристика, состоящая из комплекса компетенций, содержание которого определяется целями, задачами и характером деятельности» [6].

Таким образом, понятие «компетентность» тесно связано с практической направленностью деятельности человека.

Эффективность функционирования образовательной организации в значительной степени зависит от уровня управленческой компетентности ее руководителя. Согласно части 3 ст. 26 Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации» именно руководитель является «исполнительным органом образовательной организации, который осуществляет текущее руководство деятельностью образовательной организации».

Правовая компетентность руководителя — одна из важных составляющих его управленческой компетентности, которая определяет его возможность принимать эффективные управленческие решения в пределах современного правового поля.

Рассмотрим смысл и содержание понятия «правовая компетентность» более детально. Нормативный подход к определению правовой компетентности руководителя был представлен в предыдущей редакции Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, где она характеризовалась как качество действий руководителя, обеспечивающих эффективное использование им в управленческой деятельности законодательных и иных нормативных правовых документов органов власти, разработку локальных нормативных правовых актов, принятие управленческих решений в рамках существующей законодательной базы [3].

Н. Н. Сапрыкина определяет правовую компетентность руководителя образовательной организации как интегральное свойство личности, позволяющее принимать участие в разработке решений или самостоятельно решать вопросы правоприменения на основе готовности к правовой деятельности, сформированности правового мышления и способности к правовой деятельности [4].

Структуру правовой компетентности, по мнению С. В. Мягковой, составляют правосознание, правовое мышление, правоприменительная деятельность, готовность и способность к правовой деятельности [2].

На наш взгляд, основными компонентами правовой компетентности руководителя образовательной организации являются:

- знание нормативно-правовых актов и основ теории права;
- правопонимание;
- реализация норм права (соблюдение, исполнение, использование);
- выстраивание управленческих решений в правовом поле.

Таким образом, под правовой компетентностью руководителя образовательной организации следует понимать такой вид компетентности, который характеризуется высоким уровнем информированности в области нормативно-правового регулирования сферы образования и других смежных областей права, возможности применять имеющиеся знания при реализации

своих должностных обязанностей, осознание степени ответственности (в том числе и материальной) в ситуациях нарушения законодательства.

Высокий уровень информированности выражается в наличии достаточного объема юридических знаний. Применение правовых знаний понимается как готовность и способность руководителя к правовой деятельности. Ответственность руководителя образовательной организации закреплена в нормативно-правовых актах и заключается в правовых последствиях для правонарушителя.

Сургутским центром по оценке и сертификации квалификации персонала предложена карта компетентностей управленческой деятельности руководителя муниципальной образовательной организации, которая включает четыре группы компетенций: правовую, профессиональную, коммуникативную, информационную [7]. При этом в качестве показателей для оценки правовой компетентности рассматривается знание руководителем:

- законов и иных нормативных правовых актов, регламентирующих образовательную деятельность;
- гражданского законодательства в части, касающейся регулирования деятельности образовательных организаций и органов управления образованием различных уровней;
- административного законодательства в части, касающейся регулирования деятельности образовательных организаций и органов управления образованием различных уровней;
- трудового законодательства в части, касающейся регулирования деятельности образовательных организаций и органов управления образованием различных уровней;
- бюджетного законодательства;
- правил внутреннего трудового распорядка образовательной организации;
- нормативно-правовых основ функционирования и развития системы образования, правил по охране труда и технике безопасности.

Правовая компетентность руководителя формируется и развивается под влиянием различных условий и факторов. Важное место в этом процессе занимает система повышения квалификации, которая выявляет имеющиеся профессиональные затруднения и выстраивает механизмы их разрешения.

Проведенная диагностика позволила выявить профессиональные затруднения, возникающие у руководителей образовательных организаций в сфере нормативно-правового регулирования. Выявленные затруднения можно объединить в следующие группы:

- вопросы трудового, административного, гражданского, семейного законодательства;
- особенности правового статуса некоммерческих организаций и автономных учреждений;
- разъяснение, уточнение и конкретизация законодательства об образовании;
- разработка устава и локальных актов образовательной организации;
- нормативные основы реализации ФГОС.

Со слушателями курсов «Менеджмент в образовании (в условиях введения ФГОС)», организованных кафедрой теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО, проводилось тестирование в целях определения уровня правовой подготовки руководителей образовательных организаций. Тестовые материалы предусматривали четыре группы вопросов по отраслям права: образовательному, гражданскому, трудовому, административному. Следует отметить, что задания тестов были направлены на изучение усвоения руководителями образовательных организаций элементарных знаний в области права; в них исключались открытые вопросы и вопросы на установление алгоритмических знаний.

Полученные результаты в целом можно охарактеризовать как удовлетворительные. Количество верных ответов по отраслям права составило: по образовательному праву — 68 %, трудовому — 65 %, гражданскому — 58 %, административному — 44 %. Как видно из результатов выполнения заданий, наибольшие затруднения у руководителей вызвали вопросы по административному праву, а наилучшие знания показаны в области образовательного права.

Современному руководителю особенно важно систематически вести работу над повышением уровня правовой компетентности, поскольку в процессе осуществления своей профессиональной деятельности он взаимодействует с различными субъектами: контрольно-надзорными органами, учредителем образовательной организации, родителями (законными пред-

ставителями) несовершеннолетних обучающихся, педагогическими работниками, внешними агентами.

Как уже было отмечено выше, в современных условиях системных изменений в образовании для руководителя образовательной организации важно не только само по себе знание законодательства, но и умение его применять, анализировать, формировать собственную правовую оценку различных ситуаций. Совершенно очевидно, что развитие этого умения обусловлено многими факторами, в том числе и практикой использования наиболее прогрессивных методов и средств обучения.

Сегодня законодательство динамично развивается, поэтому совершенствование компетенций руководителей в области права — это достаточно сложная задача, которая требует постоянной работы. Решить эту проблему исключительно в рамках системы повышения квалификации вряд ли возможно. Курсовая подготовка педагогических и руководящих работников в учреждениях дополнительного профессионального образования подразумевает «информационный вброс», получение консультаций по возникшим проблемам, но это только основа, которую нужно развивать впоследствии самостоятельно. За три года, которые проходят от одного цикла курсовой подготовки до другого, законодательство претерпевает значительные изменения. Поэтому задача руководителя — организовать свою деятельность таким образом, чтобы всегда находиться в курсе текущего состояния нормативно-правовой базы и быть способным эффективно функционировать в изменяющихся условиях.

За рамками курсовой подготовки учреждение дополнительного профессионального образования выстраивает, со своей стороны, взаимодействие с руководителями образовательных организаций. Для этого используются различные технологии: проведение вебинаров, индивидуальные и групповые консультации, организация работы стажировочных, экспериментальных площадок и др.

Значительный потенциал формирования компетентности современного руководителя заложен в сфере информационно-телекоммуникационных технологий. Важным условием развития правовой компетентности руководителя является работа в справочных правовых системах, которые открывают ему дос-

туп не только к текстам нормативно-правовых актов, но и ко многим другим актуальным материалам (например, материалам судебной практики). Существенную помощь могут оказать и различные методические порталы, работающие в русле рассматриваемой проблематики.

Правовая компетентность руководителя образовательной организации подразумевает наличие теоретической и практической составляющих. Ее совершенствование и развитие проходит путь от уровня воспроизведения правовых норм, понимания их к выработке алгоритмов решения практических задач, что является важным показателем компетентности руководителя в управленческой сфере.

Литература

1. *Зимняя, И. А.* Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И. А. Зимняя. — М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. — Режим доступа: http://old.vvsu.ru/dap/development_program/files/zimnyaya.pdf.

2. *Мягкова, С. В.* Структура и функции правовой компетентности руководителя общеобразовательного учреждения / С. В. Мягкова // Психопедагогика в правоохранительных органах. — 2009. — № 3(38). — Режим доступа: <http://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-funktsii-pravovoy-kompetentnosti-rukovoditelya-obscheobrazovatel'nogo-uchrezhdeniya>.

3. Приказ Минздравсоцразвития РФ от 14.08.2009 г. № 593 «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих», раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования». — Режим доступа: www.consultant.ru.

4. *Сапрыкина, Н. Н.* Развитие правовой компетентности руководителя образовательного учреждения в системе повышения квалификации : автореф. дис. ... канд. пед. наук. Специальность 13.00.01 «Общая педагогика, история педагогики и образования» / Н. Н. Сапрыкина. — Оренбург, 1999. — Режим доступа: <http://www.dissercat.com/content/razvitie-pravovoi-kompetentnosti-rukovoditelya-obrazovatel'nogo-uchrezhdeniya-v-sisteme-povysheniya-kvalifikatsii>

5. *Хуторской, А. В.* Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов / А. В. Хуторской. — Режим доступа: <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>.

6. *Чечель, И. Д.* Профессиональная компетентность руководителя общеобразовательного учреждения / И. Д. Чечель. — Режим доступа: <http://www.iuorao.ru/2012-03-22/187-2012-03-24-07-36-18>.

7. *Шклярова, Н.* Технология оценки и сертификации квалификации руководителей муниципальных образовательных учреждений / Н. Шклярова. — Режим доступа: <http://hr-portal.ru/article/tehnologiya-ocenki-i-sertifikacii-kvalifikacii-rukovoditeley-municipalnyh-obrazovatelnyh>.

ПОВЫШЕНИЕ ПРАВОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ И ПЕДАГОГОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ШКОЛЫ

А. Ю. Полушина,
преподаватель общественных дисциплин
МБОУ СОШ № 49, Нижний Новгород

Гражданское образование понимается сегодня как целостная система, охватывающая все сферы деятельности школы — как учебные, так и внеучебные — и предполагающая использование различных методов и форм обучения. Не вызывает сомнений, что гражданское образование в целом невозможно реализовать через отдельную учебную дисциплину, однако включение в образовательный процесс правовых учебных курсов, безусловно, будет способствовать формированию ключевых гражданских компетенций у всех его участников.

Базовые правовые знания необходимы не только обучающимся, но и педагогам. В целях повышения их правовой компетентности в нашей школе проводятся семинары для учителей, педагоги регулярно участвуют в разных формах курсовой подготовки на базе ГБОУ ДПО НИРО. Процесс повышения правовой компетентности педагогических работников направлен на развитие у них правосознания, правового мышления, способности и готовности к правоприменительной деятельности.

Мы убеждены, что в современном гражданском образовании изучению права принадлежит особое место. Оно представляет широкие возможности для решения наиболее актуальных педагогических задач, позволяя не только сформировать у обучающихся правовые знания, но и развить способности

и практические навыки действия в социальной сфере. Уникальность права как специфической формы общественного сознания и общественной практики обуславливает значительный воспитательный потенциал правовых курсов.

Правовое образование — неотъемлемая часть общей культуры гражданина. Жизнь в современном обществе формирует правовое сознание личности — позитивное или негативное, и это может происходить стихийно или целенаправленно. Именно получение правового образования может стать залогом того, что право будет осознанным регулятором жизни человека, а не препятствием в решении им своих жизненных задач.

В нашей школе реализуется модульная модель обществоведческого образования. Помимо истории и обществознания, как самостоятельные модульные курсы преподаются право, экономика, религии России. Изучение права в качестве отдельной дисциплины предусмотрено с 8-го класса. На ступени основной школы учащиеся в 8—9-м классах осваивают курс «Основы правовых знаний» в объеме 70 часов. В 10—11-м классах изучается курс «Основы правовой культуры» в объеме 140 часов.

На наш взгляд, данная модель в полной мере отвечает задачам реализации целостного обществоведческого образования. Преподавание права строится на таких принципах, как единство обучения и воспитания, научность, доступность, связь с жизнью и личным опытом учащихся, обеспечение межпредметных связей, юридическая точность и определенность правовых знаний. Таким образом, изучение обществоведческих дисциплин в рамках модульной системы способствует развитию у ребенка представлений о себе, отношения к себе и обществу, усвоению общепринятых и выработке личных ценностных ориентаций, правил и норм поведения в обществе, способов действия в различных ситуациях.

Одна из сложнейших проблем, которую практически ежедневно приходится решать учителю, заключается в том, чтобы научить школьника размышлять, обоснованно оценивать происходящие события, искать разные варианты решения в той или иной ситуации, высказывать и отстаивать свою точку зрения, уметь презентовать результаты своей работы. Эти навыки необходимы, разумеется, не только будущему юристу, но и каждому активному гражданину современного общества.

Работа с правовым материалом создает условия как для развития мышления учащихся, так и для освоения ими необходимых языковых средств выражения собственных мыслей. Развитие речи ученика — одна из основных задач всего школьного обучения, и она решается при работе с любым учебным материалом. Но именно при обсуждении вопросов права от человека часто требуется наиболее развернутая аргументация своих мыслей, умение использовать особые речевые средства для усиления воздействия на слушателя, строить многоуровневые логические заключения. Поэтому преподавание права предполагает использование различных методических приемов, непосредственно направленных на формирование речевых умений.

Выбор метода обучения — очень важный аспект преподавания, так как неверно выбранные методы могут стать преградой в достижении поставленных целей. На выбор метода обучения влияют многие факторы. Прежде всего, это содержание правового материала и возрастные особенности обучающихся. Например, при объяснении вопросов теории права, особенно учащимся основной школы, имеет смысл использовать иллюстративно-объяснительный метод. Учитель должен максимально подробно излагать материал, объяснять правовые понятия, использовать схемы и различные мнемонические конструкции. При изучении со школьниками теоретических аспектов права не стоит избегать вопросов репродуктивного характера, так как само по себе овладение понятийным аппаратом является важным аспектом правового обучения.

Еще один обязательный метод правового образования — проблемное обучение. Данный метод применяется при решении практических задач и в работе с правовыми документами. Например, при обучении решению правовых задач рекомендуется пользоваться не только привычной системой вопросов, но и схемой решения задачи. Этот прием предполагает использование конкретной правовой ситуации и подбор алгоритма решения.

При организации практической работы учащихся не следует пренебрегать возможностями современных правовых систем, таких как «Гарант» и «Консультант +». Осваивая навыки пользования правовыми системами, школьники одновременно учатся разрешать правовой казус, работать с юридическими документами, давать системный и аргументированный ответ на

поставленный вопрос, находить различные способы разрешения ситуации.

Особо хотелось бы отметить, что изучение права, разумеется, не может ограничиваться только рамками учебных занятий. Во-первых, у учащихся часто возникают вопросы, иногда и не связанные непосредственно с темой урока, но имеющие отношение к семейным или школьным проблемам. В любом случае учителю необходимо выслушать ребенка и помочь ему разобраться в ситуации. Во-вторых, постепенно практически в каждом классе выделяются дети с более высокими образовательными потребностями. Для них должно быть отведено время за рамками урока и продуман индивидуальный образовательный маршрут, созданы возможности для участия в различных олимпиадах, конкурсах, турнирах. Например, при работе с одаренными учащимися я организую разновозрастные группы, в которых ставятся и общие и различные учебные задачи. В таких группах старшие играют роль консультантов и наставников для младших. Подобная форма организации занятий идет на пользу и тем и другим, так как первые учатся объяснять, а вторые — слушать и задавать уточняющие вопросы.

В современном обществе ценность правовых знаний постоянно повышается. Превращение России в правовое государство невозможно без преодоления правового нигилизма граждан и ущербности правосознания многих из них. Изучение различных областей права помогает молодежи лучше разбираться в общественных отношениях и событиях общественной жизни.

ИНДИВИДУАЛИЗАЦИЯ ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: УПРАВЛЕНЧЕСКИЙ АСПЕКТ

А. П. Махов,

канд. пед. наук, доцент кафедры теории и практики управления образованием ГБОУ ДПО НИРО

Среди методологических принципов, на которых строится современное российское образование, важное место занимает принцип индивидуализации, получивший распространение в практике общего, высшего и дополнительного образования.

В педагогической науке под индивидуализацией понимается процесс порождения и рефлексии индивидом собственного опыта, в котором он признает себя в качестве субъекта, свободно определяющего и реализующего собственные цели, добровольно возлагающего на себя ответственность за результаты как следствие своей целенаправленной деятельности (Л. И. Семина); развитие и самореализация человека в качестве субъекта собственной жизнедеятельности (осознанное самоосуществление собственной биографии) (Н. Михайлова, С. Юсфин).

С точки зрения Б. Г. Ананьева, если личность — это вершина человека, то индивидуальность — это его глубина. «Уникальность индивидуальности конкретного человека не в том, — утверждает В. И. Гинецинский, — что он представляет собой неповторимое сочетание только его набора признаков, но в том, что он как индивидуальность — продукт и мера реализации свободы выбора своего жизненного пути...» [цит. по: 4, с. 20].

Многими психологами индивидуальность понимается как новый уровень проявлений человека, не сводимых к сумме его индивидуальных особенностей. По мнению Б. Г. Ананьева, «единичный человек как индивидуальность может быть понят как единство и взаимосвязь его свойств как личности и субъекта деятельности, в структуре которых функционируют природные свойства человека как индивида. Иначе говоря, индивидуальность человека можно понять лишь при условии полного набора характеристик человека».

Как видим, анализ научной литературы по проблеме индивидуализации образования показывает отсутствие единства взглядов на исследуемое явление. Вслед за Т. В. Бурлаковой в настоящей статье мы будем придерживаться рабочего определения индивидуализации, согласно которому она понимается как динамический, интериоризированный процесс педагогического взаимодействия, адекватный, с одной стороны, системе социальных требований и целей, с другой — личностному и образовательному потенциалу ребенка и обеспечивающий овладение обучающимся способами познания мира и себя для самореализации в этой системе.

Основываясь на этой трактовке, можно выделить внешнюю и внутреннюю составляющую индивидуализации образовательного процесса и осуществить анализ данного явления с позиций системного подхода.

В своей значительной части сложившиеся в педагогической практике подходы к индивидуализации образования акцентируются на отборе форм, методов и приемов обучения, то есть на внешней ее стороне, больше известной как «индивидуальный подход», реализуемый учителем в рамках урока. При этом инициатива идет от учителя, что минимизирует потребность в управленческой активности.

С начала XXI века, проявляя историческую пластичность, принцип индивидуализации модифицируется в принципы субъектности. Л. В. Байбородова отмечает, что научные исследования последних лет в большей степени обращены к внутреннему миру учащегося, и связывает это с развитием новых образовательных смыслов, ценностей и целей общеобразовательной школы, определяя происходящее как становление антропологической концепции индивидуализации обучения на основе современных теорий человеческой индивидуальности. В результате этого ядром исследований по проблеме индивидуализации становится учащийся как личность в своей уникальности, который стремится к раскрытию собственного потенциала, данного от природы, но при этом роль учителя как организатора данного процесса отнюдь не умалается. М. Л. Холодная, В. Д. Шадриков рассматривают индивидуализацию в рамках субъектного подхода как субъективацию, то есть становление личности в качестве субъекта. В. И. Слободчиков и Е. И. Исаев доказывают, что индивидуализация — это «самоопределенность и обособленность личности, ее выделенность из сообщества, оформленность ее отдельности, уникальности и неповторимости» [цит. по: 4, с. 20].

В контексте сформулированного нами рабочего определения индивидуализации образовательного процесса характеризуется глубоким взаимопроникновением внешней и внутренней ее составляющих. Внешняя сторона индивидуализации — это направленное воздействие внешнего образовательного пространства, включающего адаптацию содержания и форм педагогической работы к индивидуальным особенностям учащегося, оказание педагогической поддержки с целью развития его индивидуальности. Внутренняя сторона — это направленность ученика на развертывание и реализацию индивидуальных устремлений, выработку жизненных стратегий, формирование у него субъектной позиции, индивидуального пути развития.

Фактором проявления внутренней стороны индивидуализации является осознаваемая потребность, стремление ученика к качественному изменению себя. Взаимосвязь внешней и внутренней составляющих индивидуализации обеспечивает достижение высокого качества образования, нахождение оптимальных путей и средств обучения, соблюдение права учащегося на выбор индивидуального образовательного маршрута и реализацию индивидуальной образовательной траектории.

Следует отметить, что, как показывают данные опросов, большинство учащихся и их родителей предпочли бы, чтобы процесс развития ребенка строился по собственной программе, а педагог при этом оказывал помощь в решении проблем, которые возникают у ученика. Результаты опытно-экспериментальной работы в общеобразовательных школах подтверждают, что целенаправленная деятельность педагога, обеспечивающая внутреннюю индивидуализацию образовательного процесса, способствует желанию учащихся строить свое образование «от себя», ориентируясь на свои потребности. Родители также проявляют большую заинтересованность в том, чтобы образование ребенка строилось с учетом его возможностей, его личных и профессиональных планов.

В последнее время вопрос индивидуализации образовательного процесса стал еще более актуальным в связи с принятием новых федеральных нормативно-правовых документов, оформивших индивидуализацию в качестве компонента государственного заказа к образованию. Перед руководителями общеобразовательных организаций ставится задача по повышению качества образования на основе принципа индивидуализации и обеспечению соответствия его уровня требованиям новых стандартов к образовательным результатам.

Однако, несмотря на всю значимость проблемы индивидуализации и большое количество посвященных ей исследований, в практическом решении ее заметных изменений пока не наблюдается. В практике деятельности общеобразовательных организаций индивидуализация чаще представлена только ее внешними проявлениями, то есть по сути ограничивается рамками ставшего уже традиционным индивидуального подхода.

Анализ внутреннего компонента индивидуализации позволяет выделить факторы осуществления данного принципа и определить уровень их организационно-управленческой обеспеченности (табл. 1).

**Факторы реализации принципа индивидуализации
и их организационно-управленческое обеспечение**

Фактор	Необходимые и возможные организационно-управленческие действия	Уровень обеспеченности фактора организационно-управленческими действиями *
Пространство самоопределения ученика на основе выбора — «пространство открытого образования» (И. Э. Унт, Т. М. Ковалева, П. Г. Щедровицкий и др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проектирование основной образовательной программы школы как пространства выбора. 2. Создание механизма выбора на основе локального акта школы. 3. Формирование учебного плана как основы вариативности. 4. Построение нелинейного расписания занятий 	Средний
Педагогическая поддержка или сопровождение (О. С. Газман, Е. И. Исаев, Е. И. Казакова, В. И. Слободчиков и др.)	<ol style="list-style-type: none"> 1. Проектирование в основной образовательной программе раздела о психолого-педагогическом сопровождении учащихся. 2. Выделение ставки тьютора. 3. Запрос руководства школы, адресованный педколлективу, на освоение технологии сопровождения (как перспективного направления профессионального развития) 	Низкий
Мониторинг образовательных потребностей	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание модели мониторинга. 2. Подбор инструментов мониторинга. 3. Выделение объектов мониторинга. 4. Обработка данных мониторинга и принятие управленческих решений 	Высокий
Подготовка необходимых ресурсов	<ol style="list-style-type: none"> 1. Создание сетевых образовательных программ для совместного использования качественных образовательных ресурсов. 	Низкий

* Оценка основана на результатах опроса руководителей общеобразовательных организаций.

Фактор	Необходимые и возможные организационно-управленческие действия	Уровень обеспеченности фактора организационно-управленческими действиями
	2. Обеспечение правовых возможностей создания сетевых образовательных программ на основе договорных отношений. 3. Создание вариативных образовательных программ	
Признание учащегося равноправным субъектом образовательных отношений (Б. Г. Ананьев, Е. И. Исаев, В. И. Слободчиков, Н. Б. Гришина и др.)	Создание в школе нормативно-правовых условий и механизмов формирования и реализации ИУП	Низкий
Управление образовательной организацией	По-новому формулируется задача управления, исходя из современного понимания объекта управления (чем управляем?). При внешней схожести с традиционным пониманием внутренние характеристики объекта управления претерпевают в условиях индивидуализации кардинальные трансформации	Низкий

Реализация руководителем школы соответствующего комплекса организационно-управленческих действий рассматривается в контексте введения ФГОС как обязательная и необходимая часть управленческой деятельности. Она позволит выполнить требования новых стандартов:

— к учебному плану (выделить в учебном плане личностно-ориентированный компонент);

- к организации образовательного процесса (некоторые категории учащихся будут обучаться по индивидуальному учебному плану при сопровождении специалистом-тьютором);
- к образовательным технологиям (исследовательское, проектное обучение и др.)

Таким образом, индивидуализация образования (и как ее следствие — воспитание индивидуальности обучающихся) на современном этапе является одной из приоритетных по своей значимости педагогических идей. Реализация этого важного методологического принципа позволяет эффективно решать задачи воспитания и развития собственной позиции молодого человека, способного быть созидателем и творцом своей судьбы, сознательным и ответственным гражданином. Однако формирование педагогической практики, адекватной обозначенной идее, вызывает значительные сложности, поскольку сопряжено с активизацией организационно-управленческого механизма и решением проблемы соразмерности его решаемой задаче.

Сегодня действие механизма управления в решении вопроса индивидуализации образовательного процесса, к сожалению, больше похоже на механизм торможения. Инновационные процессы в образовании настоятельно требуют совершенствования управления и повышения профессионально-управленческой компетентности руководителя образовательной организации до уровня решаемых школой задач.

Литература

1. *Байбородова, Л. В.* Индивидуализация образовательного процесса в школе / Л. В. Байбородова. — Ярославль: ЯГПУ, 2011. — 281 с.
2. *Гребенюк, О. С.* Педагогика индивидуальности : учебное пособие / О. С. Гребенюк, Т. Б. Гребенюк. — Калининград : Калининград. университет, 2000. — 572 с.
3. *Слободчиков, В. И.* Основы психологической антропологии. Психология человека. Введение в психологию субъектности : учебное пособие для вузов / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. — М. : Школа-Пресс, 1995. — 353 с.
4. *Чернякова, И. Л.* Индивидуализация обучения как инновационная идея современной педагогики: историко-культурный контекст / И. Л. Чернякова // Инновации в образовании : вестник Нижегородского гос. университета им. Н. И. Лобачевского. — 2009. — № 4. — С. 18—23.

ОРГАНИЗАЦИОННО-ПРАВОВЫЕ ПРОБЛЕМЫ В УПРАВЛЕНИИ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛОЙ И ПУТИ ИХ РЕШЕНИЯ

М. Г. Шебалкина,
директор МБОУ СОШ № 151, Нижний Новгород

Анализ механизма финансового обеспечения общеобразовательных учреждений Нижегородской области и собственного опыта работы в сфере управления в качестве директора школы приводит к выводу об определенной узости организационно-правовой формы, в которой существует сегодня ОУ, не позволяющей ему стать полноценным участником рыночных отношений.

Статус бюджетного учреждения характеризуется рядом черт, не соответствующих современным условиям, в которых фактически приходится функционировать школе. С одной стороны, это связано с ограниченным финансированием за счет средств бюджета, а с другой — с отсутствием реальной самостоятельности образовательных учреждений в использовании как бюджетных, так и внебюджетных средств.

В числе наиболее сложных проблем, обусловленных существующей организационно-правовой формой и негативно влияющих на состояние финансовой деятельности образовательных учреждений, могут быть выделены следующие.

1. Несовершенство разработанных нормативов финансовых затрат на предоставление государственных или муниципальных услуг, предусмотренных Бюджетным кодексом РФ (ст. 161), на основе которых должно осуществляться планирование бюджетных ассигнований на финансовый год. В частности, в Нижнем Новгороде нормативно-подушевое финансирование отсутствует: субвенции распределяются районными управлениями образования и конечная цифра просто доводится до сведения руководителя школы.

2. Ограничение финансово-хозяйственной самостоятельности образовательных учреждений как в процессе бюджетного планирования, так и в ходе исполнения бюджета. В соответствии с бюджетным законодательством изменения в утвержденную смету доходов и расходов по любым основаниям (даже предполагающим только перемещение ассигнований из одной

статьи в другую в рамках общей утвержденной суммы расходов по смете) могут быть внесены исключительно главным распорядителем либо распорядителем бюджетных средств.

3. Излишняя детализация кодов экономической классификации, определенных Федеральным законом «О бюджетной классификации Российской Федерации» от 5 августа 2000 года № 115-ФЗ, что приводит к необходимости неоднократно вносить изменения в сметы доходов и расходов образовательных учреждений в течение финансового года.

4. Отсутствие реальной самостоятельности в распоряжении внебюджетными средствами, декларируемой гражданским и бюджетным законодательством, при переводе внебюджетных средств на счета и в органы Федерального казначейства, вызванное субсидиарной ответственностью учредителя образовательного учреждения. При этом на внебюджетные средства распространяется порядок санкционирования расходов в разрезе кодов экономической классификации, применяемый в отношении бюджетных средств, который зачастую приводит к невозможности своевременного и самостоятельного (без разрешения главного распорядителя бюджетных средств) использования внебюджетных средств.

5. Отсутствие в налоговом режиме преимуществ для бюджетных учреждений, которые могли бы стимулировать предпринимательскую деятельность ОУ в целях их развития. С введением главы 25 Налогового кодекса РФ порядок налогообложения коммерческих и некоммерческих организаций (включая бюджетные учреждения) стал единым, исключающим предоставление налоговых льгот образовательным учреждениям.

Решению выявленных проблем, на наш взгляд, может способствовать модернизация финансового механизма системы общего образования, ключевыми задачами которой становятся:

⇒ переход образовательных учреждений к новым организационно-правовым формам, в частности к форме автономного образовательного учреждения;

⇒ внедрение в систему образования новых форм финансового обеспечения: нормативно-подушевого финансирования, государственного и муниципального задания и т. д.;

⇒ повышение инвестиционной привлекательности учреждений профессионального образования посредством использования рыночных механизмов их финансового обеспечения.

В рыночных условиях образовательным организациям необходима эффективная система управления финансами, способная обеспечивать как текущее финансирование их деятельности, так и стратегическое развитие.

К примеру, в настоящее время неотъемлемым элементом финансового обеспечения деятельности автономных образовательных учреждений становится бизнес-планирование. Нужно заметить, что на сегодняшний день регламентированный финансовый план для автономных образовательных учреждений не применяется. Руководители их составляют финансовый план на прогнозный год (реже на два-три года), структура которого мало отличается от традиционной сметы затрат бюджетного образовательного учреждения.

При составлении проекта финансового плана целесообразен критический подход, который позволит выявить неучтенные внутривозрастные резервы, найти методы более эффективного использования имущественного потенциала учреждения, рационального расходования материальных и денежных ресурсов.

При этом в финансовом плане автономного образовательного учреждения должны отражаться основные показатели его деятельности, в том числе: доходы от образовательной деятельности; доходы от предпринимательской деятельности; доходы, получаемые в рамках федеральных, региональных и муниципальных программ развития образования; гранты, пожертвования; расходы на оплату труда (с учетом налогов); коммунальные платежи; расходы на капитальное строительство, приобретение основных средств и др.

В рамках стратегического финансового планирования необходимо формирование бюджета развития автономного образовательного учреждения и разработка финансового плана на 3—5 лет.

Как известно, любая система может быть жизнеспособной только в том случае, если она имеет в своем составе элементы обратной связи, что позволяет осуществлять анализ и текущую корректировку деятельности системы по мере поступления сигналов о ее состоянии. Оперативное финансовое планирование представляет собой весьма серьезную и ответственную систему финансового планирования бизнеса, и оно также должно предусматривать соответствующую обратную связь, без этого оно не может быть эффективным. Роль обратной связи в данном

случае играет контроль выполнения плана. Вся система контроля выполнения оперативного финансового плана в автономном образовательном учреждении должна являться своеобразным мониторингом его финансового положения, рациональности и обоснованности расходования финансовых средств. Схема финансового мониторинга на основе оперативного финансового плана представлена на рисунке 1. Суть данного подхода состоит в том, что система контролирует состояние выполнения оперативного финансового плана путем сопоставления плановых показателей и их фактических значений. Если отклонение носит существенный характер, то руководитель принимает решение о необходимости внесения соответствующих коррективов в план последующего периода. Если же существенных отклонений нет, никакие корректирующие действия не производятся.

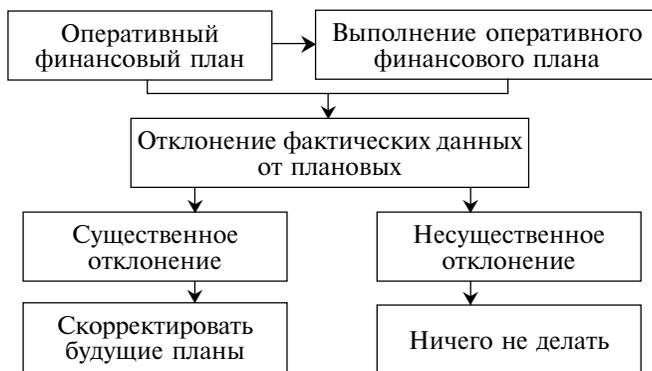


Рис. 1. Схема финансового мониторинга на основе оперативного финансового плана автономного ОУ

Контроль отклонений, ориентированный на последующие управленческие решения, предусматривает более детальный факторный анализ влияния различных отклонений параметров деятельности автономного образовательного учреждения на денежный поток. Технология проведения такого контроля предполагает следующий алгоритм действий:

1. Установление всех факторов, которые влияют на величину денежного потока.
2. Определение суммарного отклонения денежного потока от планового значения.

3. Определение отклонения годового денежного потока в результате отклонения каждого отдельного фактора.

4. Составление таблицы приоритетов влияния, которая располагает все факторы по порядку, начиная с более значимых.

5. Составление окончательных выводов и рекомендаций в части управленческих решений, направленных на выполнение оперативного финансового плана.

ОСНОВНЫЕ ПРОБЛЕМЫ В ОСУЩЕСТВЛЕНИИ ФИНАНСОВО-ХОЗЯЙСТВЕННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ (на примере общеобразовательной школы)

М. В. Федотова,

канд. экон. наук, доцент, зав. лабораторией
социально-экономических исследований
в образовании ГБОУ ДПО НИРО

С 2006 года в РФ параллельно друг другу реализуются многие направления модернизации экономики образования. Однако в процессе внедрения новшеств нередко возникают сложности и проблемы, связанные, в частности, с тем, что на практике руководитель образовательной организации при осуществлении финансово-хозяйственной деятельности во многом остается зависимым от действий федеральных и региональных структур, муниципальных органов местного самоуправления. Остановимся на основных вопросах, решение которых существенно влияет на эффективность управления образовательной организацией (применительно к общеобразовательной школе).

Централизованная бухгалтерия

Основной проблемой руководителя школы можно определить фактическое отстранение директора от планирования и распределения бюджетных средств, которые должны поступать в учреждение.

Распоряжением правительства Нижегородской области № 3261-р от 31 декабря 2009 года на территории области зако-

нодательно утверждены «целевые значения соотношения численности прочего персонала работающих общеобразовательных школ... к оптимальной численности учителей:

— в дневных общеобразовательных школах, расположенных в городской местности, — 61 %;

— в дневных общеобразовательных школах, расположенных в сельской местности, — 125 %» [14].

Основания установления данной зависимости в вышеназванном документе не разъясняются, но она весьма существенно влияет на формирование штатного расписания образовательных учреждений, расположенных в городской местности.

Кроме того, в примечании к документу указано: «...с сентября 2010 года централизация учета — полностью (создание централизованных бухгалтерий, муниципальных учреждений, автономных учреждений по обслуживанию общеобразовательных школ)» [14].

Большая часть школ Нижегородской области в результате оказалась без собственной бухгалтерии, поэтому планированием и распределением денежных средств занимаются централизованные бухгалтерии при администрациях муниципалитетов.

Нормативное финансовое обеспечение

Несмотря на то, что в области с 2009 года финансирование общеобразовательных учреждений осуществляется в расчете на одного обучающегося, денежные средства могут быть секвестрированы в течение финансового года. Иногда средства перераспределяются с одной школы на другую, и руководитель узнает об этом постфактум.

Расчет величины норматива финансового обеспечения (НФО) не имеет полноценного методического сопровождения, поэтому директору школы крайне сложно понять, почему, к примеру, каждый год в Нижегородской области возникает вопрос о поиске денежных средств на медицинский осмотр работников. При этом областная методика расчета НФО такой показатель для финансирования содержит.

Кроме того, в действующем законодательстве понятие «норматив на одного обучающегося» не определено конкретно. Например, в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» (ст. 99, п. 2) указаны следующие параметры, кото-

рые должны быть заложены при расчете норматива: «Нормативы определяются по каждому уровню образования в соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами, по каждому виду и направленности (профилю) образовательных программ с учетом форм обучения, федеральных государственных требований (при их наличии), типа образовательной организации, сетевой формы реализации образовательных программ, образовательных технологий, специальных условий получения образования обучающимися с ограниченными возможностями здоровья, обеспечения дополнительного профессионального образования педагогическим работникам, обеспечения безопасных условий обучения и воспитания, охраны здоровья обучающихся, а также с учетом иных предусмотренных настоящим Федеральным законом особенностей организации и осуществления образовательной деятельности (для различных категорий обучающихся), в расчете на одного обучающегося...» [8].

В той же статье (ст. 99, п. 4) приведены отличительные особенности формирования величины НФО на одного обучающегося для разных типов образовательных организаций: «Для малокомплектных образовательных организаций и образовательных организаций, расположенных в сельских населенных пунктах и реализующих основные общеобразовательные программы, нормативные затраты на оказание государственных или муниципальных услуг в сфере образования должны предусматривать в том числе затраты на осуществление образовательной деятельности, не зависящие от количества обучающихся».

При этом если образовательная организация частная, но реализует ФГОС, то действует следующее положение: «Субсидии на возмещение затрат частных организаций, осуществляющих образовательную деятельность по профессиональным образовательным программам, финансовое обеспечение которых осуществляется за счет бюджетных ассигнований федерального бюджета, бюджетов субъектов Российской Федерации, местных бюджетов, рассчитываются с учетом нормативных затрат на оказание соответствующих государственных или муниципальных услуг в сфере образования» (ст. 99, п. 5).

Немного подробнее представлен перечень необходимых затрат, которые должны войти в НФО образовательного учреж-

дения: «Обеспечение государственных гарантий реализации прав <...> посредством предоставления субвенций местным бюджетам, включая расходы на оплату труда, приобретение учебников и учебных пособий, средств обучения, игр, игрушек (за исключением расходов на содержание зданий и оплату коммунальных услуг), в соответствии с нормативами, определяемыми органами государственной власти субъектов Российской Федерации» (ст. 8, п. 3, 6). Однако это дает только самое общее представление о том, что должно быть отражено в НФО на одного обучающегося/воспитанника на год. Каким же будет значение данного норматива в рублях? Как показывает практика регионов, величина НФО оказывается разной, как и методики ее расчета.

Повышение заработной платы

Стимулирующий фонд заработной платы руководителя школы в Нижегородской области с 2014 года находится в жесткой зависимости от определенного уровня средней заработной платы педагогических работников, который, согласно Указу Президента Российской Федерации от 7 мая 2012 года № 597 «О мероприятиях по реализации государственной социальной политики», должен быть не ниже средней заработной платы по региону. В феврале 2014 года средняя заработная плата по региону в Нижегородской области, по данным Госкомстата, составляла 30 000 рублей, а в октябре — 27 000 рублей. В подобных случаях директор школы оказывается перед необходимостью объяснить своим учителям, почему уровень их заработной платы снизился.

Еще одной проблемой для директора являются существующие межрегиональные различия в уровне средней заработной платы учителей по Российской Федерации. С учетом доступности этих данных (например, на сайте КПМО — комплексного проекта модернизации системы образования) каждый работник с легкостью может сравнить величину своей заработной платы с величиной заработной платы специалистов системы образования в других регионах и убедиться, что дифференциация ее в денежном выражении весьма существенна не только между разными субъектами Федерации, но нередко и внутри региона (табл. 1).

Таблица 1

**Уровень оплаты труда работников образования
(общеобразовательные учреждения) по регионам РФ
Данные за декабрь 2013 года***

Регион	Самый низкий уровень з/п, руб.	Самый высокий уровень з/п, руб.
Москва	40 966,38	160 957,72
Санкт-Петербург	17 269,39	67 251,46
Тюменская область	12 473,95	63 137,7
Республика Саха (Якутия)	18 367,29	139 153,61
Нижегородская область	9900,72	40 101,54
Калининградская область	12 618,27	48 620,71
Костромская область	7747,59	30 374,08

* Данные с сайта КПОМО РФ: <http://www.kpomo.ru/nns/info/nsot.html#>

Такие существенные различия в величине заработной платы вызывают у педагогических работников глубокое недоумение. Нередко эта ситуация рождает негативное отношение как к руководителям образовательных учреждений, так и к правительству региона (области, края, республики). Вопрос этот очень непростой и достаточно давний, и в первую очередь он связан с тем, что именно следует подразумевать под формированием величины заработной платы в современном обществе, учитывая общую мировую тенденцию к соблюдению определенных трудовых норм работника (то есть что именно заработная плата должна компенсировать работнику).

Проблемы совершенствования системы оплаты труда на местах

С 2013 года на территории Российской Федерации осуществляется комплекс мер по совершенствованию системы оплаты труда, в том числе и работников образовательных организаций. Среди направлений этой деятельности, подлежащих ответственности руководителя школы, выделим два: введение эффективного контракта и новых норм труда.

Эффективный контракт предполагает, что стимулирующая часть оплаты труда руководителя ставится в зависимость от вы-

полнения показателей средней заработной платы педагогических работников. На практике в Нижегородской области в такую зависимость некоторые муниципалитеты поставили не только стимулирующую часть заработной платы, но и базовую. Кроме того, эффективный контракт предполагает, что до 2018 года на смену старым критериям стимулирования работников системы образования должны прийти показатели эффективности деятельности. Регион/муниципалитеты имеют право, согласно «дорожной карте» по эффективному контракту, разработать методические рекомендации в отношении показателей эффективности деятельности, однако на сегодняшний день они не разработаны. Следовательно, при отсутствии единых рекомендаций вопрос о межмуниципальной дифференциации заработной платы в Нижегородской области остается актуальным, поскольку разные показатели предполагают разную денежную оценку. Руководитель школы в итоге несет ответственность и за это, когда проводятся областные и муниципальные камеральные проверки.

Согласно Программе совершенствования системы оплаты труда до 2018 года, «во многих случаях показатели и критерии эффективности деятельности работников учреждений недостаточно проработаны, а их применение носит формальный характер... В ряде учреждений стимулирующие выплаты применяются в качестве гарантированной части заработка, которая не увязана с результатами труда. Основной причиной этого является низкий размер тарифной части заработной платы... В результате учреждение вынуждено премировать персонал вне зависимости от результатов труда в связи с необходимостью удержания имеющихся работников» [1].

В связи со сложившейся ситуацией государство предусмотрело введение «дорожной карты», в которой исполнительным органам власти и органам местного самоуправления в 2013 году предлагалось разработать методические рекомендации по показателям эффективности деятельности подведомственных им учреждений, привязанные к качеству их работы [1].

На семинаре по этой проблеме, состоявшемся в Москве 10 апреля 2014 года, ФГБУ НИИ ТСС Минтруда России были представлены рекомендуемые показатели, однако содержание их практически полностью соответствовало формулировкам должностных обязанностей работника. На вопрос слушателей —

экономистов-бухгалтеров: «Как же так, за это платится базовая часть зарплаты?» — лектор заметил, что стимулирующую часть можно выплачивать (и, соответственно, получать) только за выполнение должностных обязанностей согласно нормам Трудового кодекса РФ. В этом, безусловно, есть резон. Но как учесть в оплате труда качество выполнения трудовых обязанностей? На этот вопрос пока нет ответа. И хотя в ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» указано, что образовательные учреждения должны оказывать «качественную образовательную услугу», пояснений, что конкретно понимается под этим определением, мы не находим. Разумеется, существуют стандарты качества, в том числе международные. Однако для того, чтобы установить соответствие этим стандартам, необходима целая процедура сертификации, в ходе которой должно быть прописано каждое действие работника и все задокументировано, а главное — подробно зафиксирован результат каждого работника на каждом этапе его деятельности. Учреждений, прошедших данную процедуру, в России немного.

Ясности нет даже в том, что, собственно, является конечным результатом труда педагогического работника, на сто процентов зависящим от его квалификации. Оценки, полученные учащимися на ГИА? Однозначно нет, хотя бы потому, что в этот результат огромный вклад вносят преподаватели-репетиторы. Текущая успеваемость? Тоже нет, потому что и она, разумеется, зависит не только от усилий педагога, но и от второго участника процесса — воспитанника/ученика и его желания/нежелания учиться, что сильно влияет на весь процесс образования. Тогда в чем же конкретно состоит результат труда самого педагогического работника? Этот немаловажный вопрос открыт для обсуждения.

Пока же некоторые муниципалитеты, не вводя внутренних локальных актов о новых показателях профессиональной деятельности педагогического работника, заключают с работниками дополнительные соглашения, не объясняя, почему и для каких целей это делается. Или подходят к вопросу формально: принимают новые положения о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда, применяя старые критерии стимулирования.

В сложившейся ситуации необходимо, на наш взгляд, следующее:

- ⇒ четкое определение в законодательстве Российской Федерации полномочий руководителей образовательных организаций и механизма реализации их на практике;
- ⇒ выполнение на уровне региона/муниципалитетов положений «дорожных карт» и согласование их содержания;
- ⇒ заключение межмуниципальных соглашений о порядке передачи денежных средств в расчете на одного обучающегося в случаях переезда обучающихся;
- ⇒ обоснование региональным органом необходимости секвестрирования средств, а не снятие их в одностороннем порядке;
- ⇒ доведение полной информации по всем финансовым вопросам до руководителей образовательных организаций.

Литература

1. Методические рекомендации Минобрнауки России от 18 января 2013 г. по разработке региональных планов мероприятий («дорожных карт») «Изменения в отраслях социальной сферы, направленные на повышение эффективности образования и науки».
2. Модельная методика введения нормативного подушевого финансирования реализации государственных гарантий прав граждан на получение общедоступного и бесплатного общего образования. [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.minobraz.ru/>, свободный.
3. Приказ Министерства здравоохранения и социальной защиты населения РФ от 26 августа 2010 г. № 761н «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих» (раздел «Квалификационные характеристики должностей работников образования»).
4. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 сентября 2013 г. № 504 «Об утверждении методических рекомендаций для государственных (муниципальных) учреждений по разработке систем нормирования труда».
5. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 30 сентября 2013 г. № 509 «Об утверждении плана по разработке в 2014 году типовых отраслевых (межотраслевых) норм труда».
6. Приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 31 мая 2013 г. № 235 «Об утверждении методических рекомендаций для федеральных органов исполнительной власти по разработке типовых отраслевых норм труда».
7. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 26 ноября 2012 г. № 2190-р «Об утверждении программы по-

этапного совершенствования системы оплаты труда в государственных (муниципальных) учреждениях на 2012—2018 годы».

8. Федеральный закон РФ от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации».

9. Федеральный закон Российской Федерации от 8 мая 2010 г. № 83-ФЗ «О внесении изменений в отдельные законодательные акты Российской Федерации в связи с совершенствованием правового положения государственных (муниципальных) учреждений».

10. Закон Нижегородской области от 22 ноября 2012 г. № 160-З «О предоставлении органам местного самоуправления муниципальных районов и городских округов Нижегородской области субвенций на исполнение полномочий в сфере общего образования».

11. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 15 мая 2013 г. № 792-р «Об утверждении Государственной программы Российской Федерации «Развитие образования» на 2013—2020 годы».

12. Закон Нижегородской области от 18 декабря 2013 г. № 166-З «Об областном бюджете на 2014 год и на плановый период 2015 и 2016 годов».

13. Письмо Министерства образования Нижегородской области от 28 марта 2011 г. № 316-01-52-1141/11 «О направлении перечня объектов и средств организации учебной деятельности младших школьников».

14. Распоряжение правительства Нижегородской области от 31 декабря 2009 г. № 3261-р «О плане мероприятий по сокращению неэффективных бюджетных расходов в сфере общего образования».

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ ПО ОРГАНИЗАЦИИ МАТЕРИАЛЬНОГО СТИМУЛИРОВАНИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ РАБОТНИКОВ

Л. А. Сачкова,
директор МБОУ СОШ № 10, г. Павлово
Нижегородской области

В последние годы вопросы реформирования образования являются предметом активного профессионального и общественного обсуждения, в котором участвуют педагоги и руководящие работники системы образования, специалисты органов управления разных уровней, уча-

щиеся и их родители, ученые, политики, общественные деятели. Связано это с тем, что так или иначе проблемы образования касаются практически всего населения страны. И проблемы эти достаточно сложны. Давно уже стали общим местом критические высказывания о содержании и качестве современного образования, низком уровне квалификации педагогических работников, отставании нашего образования от образования западных стран и т. д. Основной причиной такого положения критикующие, как правило, называли в первую очередь недостаточное финансирование образовательной сферы, предлагая властям на всех уровнях существенно увеличить расходы на образование.

Однако, если три-четыре года назад много говорилось о низкой заработной плате учителей и слабой материальной обеспеченности учебного процесса, то сейчас нередко приходится сталкиваться и с такой точкой зрения, что у педагогов «огромная» заработная плата (выше, чем средняя по экономике в регионе или в муниципальном районе), а качество образования и уровень профессиональной компетентности педагогических кадров как были, так и остались на прежнем уровне.

Тем не менее необходимо признать, что в условиях рыночной экономики материальное стимулирование является самым эффективным рычагом, способствующим профессиональному развитию специалиста. Важно найти и освоить оптимальные методы его применения, то есть научиться этим рычагом правильно пользоваться.

В нашей школе за последние пять лет моей работы в должности директора сложился собственный индивидуальный механизм стимулирования педагогов как средства управления их профессиональным мастерством.

Ежегодно на начало тарификационного периода и в случае изменения заработной платы с работником заключается дополнительное соглашение к трудовому договору, в котором указываются виды и размеры стимулирующих выплат. Однако до 2014 года в данном соглашении не конкретизировались показатели, по которым осуществлялась оценка результатов педагогического труда и начислялся объем премиальных выплат. В настоящее время уже заключены эффективные контракты (новые трудовые договоры) со всеми работниками школы в соответствии с приказом Министерства труда и социальной

защиты Российской Федерации от 26 апреля 2013 г. № 167н «Об утверждении рекомендаций по оформлению трудовых отношений с работником государственного (муниципального) учреждения при введении эффективного контракта». В таком контракте конкретизируются должностные обязанности, условия оплаты труда, показатели и критерии оценки эффективности деятельности сотрудника для назначения стимулирующих выплат в зависимости от результатов работы и качества оказываемых образовательных услуг, а также оговариваются меры социальной поддержки работника. Правда, пока еще не вполне понятно, каким образом в вышеупомянутом документе должен быть отражен «профессиональный стандарт педагога», поскольку он (стандарт) включил в себя все государственные нормативные документы, касающиеся трудовых действий, профессиональных умений и знаний, компетенций педагогов.

Особое место в организации материального стимулирования занимает Положение о распределении стимулирующей части фонда оплаты труда работников школы. Оно устанавливает общий порядок и критерии формирования выплат стимулирующего характера работникам учреждения. В Положении определены выплаты стимулирующего характера. Это выплаты за выслугу лет, надбавки за выполнение особо важной работы, носящей постоянный или временный характер, премирование по итогам конкретной работы, за определенный период (квартал, полугодие, девять месяцев, год), а также премиальные выплаты в связи с государственными и профессиональными праздниками, юбилейными датами со дня рождения сотрудника, свадьбой, рождением ребенка, юбилеями учреждения и трудовой деятельности в размере не более одного должностного оклада (ставки заработной платы).

Остановимся на организации работы по распределению стимулирующей части оплаты труда учителей за определенный период на основе балльного принципа, трудностях, которые при этом могут возникать, и способах их преодоления.

Большое внимание мы уделяем разработке оценочных листов для педагогов. Очень важно, но далеко не просто выбрать адекватные показатели результативности и качества педагогического труда, а еще сложнее — определить «вес» той или иной деятельности. В основу критериев должны быть положены как мировоззренческие функции школьного образования (когда уче-

ба становится событием, совместным действием педагогов и обучающихся), так и функции научения конкретным навыкам (формирование компетентностей), а главное, заложены новые институциональные нормы, которые ведут к развитию системы школьного образования.

Листы оценки постоянно обновляются и видоизменяются, поскольку каждый период включает различные показатели. Критерии и показатели качества и результативности труда педагогических работников условно можно разделить на семь групп: уровень предоставляемого содержания образования; уровень профессиональной культуры; динамика учебных достижений обучающихся; результативность внеучебной деятельности по преподаваемым предметам; результативность участия в методической работе; результативность деятельности учителя в качестве классного руководителя; общественная деятельность. При разработке показателей и критериев результативности мы опираемся на принципы объективности (размер вознаграждения определяется на основе объективной оценки), предсказуемости (работник знает, какую оплату он получит за те или иные виды работ), адекватности (вознаграждение работника адекватно его трудовому вкладу в развитие трудового коллектива), своевременности (вознаграждение по итогам деятельности), прозрачности (правила для всех одинаковы и всем известны).

Важным звеном при организации распределения стимулирующей части ФОТ является система обратной связи с сотрудниками, позволяющая сохранить благоприятный психологический климат в коллективе. После заседания комиссии педагоги по желанию могут ознакомиться с распределением суммы баллов (под роспись). Бывает так, что количество баллов может измениться как в большую, так и в меньшую сторону.

Необходимо учитывать, что существуют определенные проблемы и риски при распределении стимулирующей части ФОТ.

На наш взгляд, балльная система распределения стимулирующей части фонда оплаты труда является наиболее прозрачной и объективной и позволяет оптимально регулировать объемы денежных средств. Однако для этого требуются стабильные условия, когда руководитель точно знает фонд заработной платы, объем стимулирующих средств, а школа самостоятельна в их распределении. Не секрет, что порой директор школы слишком зависим от решений чиновников и экономистов.

Так, постановление правительства Нижегородской области от 26.08.2011 г. № 672 (п. 1.3) устанавливает, что в образовательных учреждениях, расположенных в городской местности, фонд оплаты труда учителей должен составлять не менее 70 %. Поэтому существует риск выхода за пределы ФОТ и выплаты стимулирующего характера приходится нивелировать. Кроме того, нам пришлось провести работу по переводу сотрудников из учебно-вспомогательного персонала в учителя, оставив прежний функционал, но установив стимулирующую надбавку за выполнение работ, не входящих в круг основных обязанностей работника. Это связано с обязательствами достижения уровня средней по экономике заработной платы учителя.

Как следствие возникает вероятность расходования стимулирующей части фонда оплаты труда на обеспечение иного функционала, поэтому фактически увязки уровня зарплаты и качества работы не всегда объективны.

Комиссии, занимающейся распределением баллов между членами педагогического коллектива, необходимо найти для этого объективные основания, чтобы подсчитывать результаты, абстрагируясь от субъективного отношения к коллегам. В нашей школе таким критерием решено считать результативность, поскольку она максимально наглядна и реально измерима. Правда, порой такой подход отрицательно сказывается на премиальном фонде учителей, работающих в более «сложных» классах, и это мы также стараемся учитывать.

Определенные затруднения вызывает у педагогов описание результатов своей деятельности. Необходимые для этого навыки у учителей не сформированы, поэтому им требуются соответствующие пояснения. Субъективность мнений участников образовательного процесса связана с оценкой значимости достигнутых результатов: то, что для одних норма, для других — шаг в развитии. Необходимо, таким образом, учитывать не только разные направления деятельности, но и разный уровень результативности, принимая во внимание все, что важно для конкретного педагога, и особенно обеспечивать условия для развития лидеров.

К рискам системы распределения можно отнести и желание самих педагогов получить для себя более высокие баллы, влияющие на объем стимулирующих выплат. Это может создать сложности в их взаимоотношениях, снизить открытость

педагогической системы и сплоченность коллектива в решении поставленных задач. Выход здесь видится в создании условий для педагогической кооперации. Особое внимание необходимо уделить нормативно-организационным аспектам обеспечения данного направления развития школы. Так, в нашем образовательном учреждении действует перспективная программа развития «Школа опережающего образования». До начала реализации программы немалое беспокойство вызывали слабая ориентированность коллектива школы на развитие и саморазвитие, низкий уровень сплоченности и соуправления в профессиональном сообществе. К настоящему времени значительно повысилась мотивация педагогических работников к профессиональному росту. Количество педагогов, участвующих в инновационной деятельности, увеличилось на 7 %; имеющих высшую и первую квалификационные категории — на 14 %; повысивших квалификацию в рамках курсовой подготовки — с 53 % до 100 %; авторов образовательных программ, получивших экспертное заключение ГБОУ ДПО НИРО, — на 35,7 %; внедряющих новые образовательные технологии в учебно-воспитательный процесс — на 100 %, в том числе информационные технологии — на 29,8 %. Возросло количество публикаций педагогов школы в научных изданиях (63 публикации). 27 учителей участвуют в общероссийском проекте «Школа цифрового века». В коллективе стало больше молодых педагогов (с 2 до 9 человек), пять из них являются участниками областной целевой программы «Социально-экономическая поддержка молодых специалистов, работающих в учреждениях образования, здравоохранения, спорта и культуры Нижегородской области» на 2006—2020 годы, предусматривающей обеспечение молодых специалистов жильем и автомобилем.

В числе наших достижений — получение гранта Президента по итогам участия в приоритетном национальном проекте «Образование» шестью педагогами школы, гранта губернатора Нижегородской области — девятью педагогами, а также призовые места в региональном конкурсе «За нравственный подвиг учителя», диплом 2-й степени по итогам районного конкурса «Учитель года Павловского района», дипломы 1-й степени на конкурсах «Педагог дополнительного образования», «Самый классный классный» и др.

В заключение хочется отметить, что продуманная организа-

ция работы по распределению стимулирующей части фонда оплаты труда педагогов позволяет директору школы решать многие важные вопросы деятельности образовательного учреждения, касающиеся повышения качества образования, профессиональной компетентности педагогов, адекватной оценки ими своей профессиональной деятельности, создания и сохранения благоприятного психологического климата в коллективе.

Литература

1. Федеральный закон Российской Федерации от 29 декабря 2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_158429/.

2. Концепция долгосрочного социально-экономического развития Российской Федерации до 2020 года [Электронный ресурс] / Министерство экономического развития Российской Федерации // Официальный интернет-ресурс Министерства экономического развития Российской Федерации, 2009. Режим доступа: <http://www.economy.gov.ru/minec/activity/sections/strategicPlaning/concept/doc1193835322297>.

3. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» [Электронный ресурс]: Утверждена Президентом Российской Федерации 4 февраля 2010 г. Пр-27. — Официальный сайт Министерства образования и науки Российской Федерации. Режим доступа: <http://mon.gov.ru/dok/akt/6591>.

4. *Третьяков, П. И.* Школа: управление качеством образования по результатам / П. И. Третьяков. — 2-е изд., перераб. и доп. — М. : Издательство УЦ «Перспектива», 2009. — 492 с.

УПРАВЛЕНИЕ РАЗВИТИЕМ РЕФЛЕКСИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Т. А. Рудникова,
директор МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы
“Золотой ключик”», Нижний Новгород

Одной из приоритетных задач управления образовательной организацией дополнительного образования детей является повышение уровня профессиональной компетентности как ее руководителя, так и педагогов.

В Концепции развития дополнительного образования, принятой в 2014 году, отмечается: «...дополнительное образование осознается не как подготовка к жизни или освоение основ профессии, а становится... основой непрерывного процесса саморазвития и самосовершенствования человека как субъекта культуры и деятельности» [1].

Профессия педагога дополнительного образования сегодня одна из наиболее востребованных обществом. Сфера свободного времени детей требует профессионалов, умеющих работать с ними. Этот вид образования в значительной степени апеллирует к неповторимому своеобразие индивидуальности каждого ребенка и ставит перед педагогами задачи глубокого анализа, самоосмысления и самоопределения в своей профессиональной деятельности.

Таким образом, современная действительность предъявляет высокие требования к профессиональной компетентности педагога дополнительного образования. Рефлексивный компонент является неотъемлемой и необходимой частью компетентности: реализовать себя в качестве специалиста человек может в первую очередь посредством развитой профессиональной рефлексии. В период становления педагога как специалиста и в дальнейшем, в течение выполнения им своей профессиональной деятельности, возможна актуализация рефлексивного потенциала и его дальнейшее развитие.

Компетентность, согласно современному пониманию, это особый тип организации знаний, обеспечивающий возможность принятия эффективных решений в определенной предметной области деятельности. Исследования психологической природы компетентности позволили М. А. Холодной выделить следующие признаки типа организации знаний, которые отличают компетентного человека [3]:

- ⇒ разнообразие (множество разных знаний о разном);
- ⇒ артикулированность (элементы знания четко выделены, все они находятся в определенных взаимосвязях между собой);
- ⇒ гибкость (содержание отдельных элементов знания и связи между ними могут быстро меняться под влиянием тех или иных объективных факторов, в том числе и тогда, когда знание превращается в незнание);
- ⇒ возможность применения в широком спектре ситуаций (в том числе способность к переносу знания в новую ситуацию);

⇒ быстрота актуализации в нужный момент и в нужной ситуации (оперативность и легкодоступность знания);

⇒ выделенность ключевых элементов (в многообразии знаний относительно данной предметной области отдельные факты, положения, определения осознаются как самые важные, решающие для ее понимания);

⇒ владение не только декларативным знанием (знанием о том, «что»), но и процедурным (знанием о том, «как»);

⇒ категориальный характер (определяющая роль того типа знания, которое представлено в виде общих принципов, подходов, идей);

⇒ наличие знания о собственном знании.

Последний из названных признаков компетентного типа организации знаний, относящийся к метакогнитивным процессам, которые обеспечивают управление собственной интеллектуальной деятельностью, сам по себе есть результат рефлексивного самоконтроля.

Профессиональная рефлексия педагога предполагает его способность отображать «внутреннюю картину мира» ученика [2]. В операциональном смысле рефлексивно думать для педагога значит сначала попытаться понять, в чем уникальность другого человека — его ученика (не подменяя при этом его личностных особенностей своими собственными), затем представить, какими могут быть перспективы его развития и что из них можно принять за конкретную цель в данных обстоятельствах, и уже тогда решить, какой именно должна быть ситуация, чтобы она стимулировала его к развитию.

Анализ психолого-педагогических исследований проблемы рефлексии в деятельности педагога позволяет выделить два подхода к пониманию и определению сущности и роли педагогической рефлексии.

Один связан с пониманием рефлексии и рефлексивных процессов как компонента профессионального педагогического мышления, необходимого для постановки и решения педагогических задач, коррекции профессиональной деятельности, преодоления трудностей в работе педагога, совершенствования педагогического мастерства, познания педагогом личности учащегося. Таким образом, рефлексия в данном случае выступает критерием профессиональной компетентности педагога дополнительного образования, способствует преодолению

нию затруднений через самоанализ им собственной деятельности и самосовершенствование, а также через анализ восприятия себя со стороны партнеров по общению, учащихся. Овладение такого рода рефлексией связано с пониманием педагогом внутренних мотивов собственной профессиональной деятельности.

Другой подход (Б. З. Вульф, Е. Н. Волкова, В. П. Зинченко, С. В. Кульневич, И. Н. Семенов, В. В. Сериков, В. И. Слободчиков, С. Ю. Степанов, В. Н. Харькин и др.) связан с пониманием рефлексии как условия самоактуализации личности в профессиональной деятельности, развития творческого потенциала педагога, его умения вносить субъектное начало в педагогический процесс на основе рефлексии существующего теоретического и практического опыта и создания новых способов педагогической деятельности. Такой подход имеет непосредственное отношение к гуманистическим педагогическим концепциям и технологиям, в которых акцент смещается на активное личностное начало в педагогическом процессе как его ценностное основание.

Именно второй подход наиболее близок нашему пониманию роли педагогической рефлексии в профессиональной деятельности педагога дополнительного образования.

Реализация этого подхода предполагает особую организацию работы в учреждении дополнительного образования по повышению уровня рефлексивной компетентности педагогов. В качестве примера представим систему такой работы, сложившуюся в МБОУ ДОД ЦВР «Золотой ключик».

В настоящее время ЦВР «Золотой ключик» — это целостное, динамично развивающееся многопрофильное образовательное учреждение высшей категории, центр воспитания и творческого развития учащихся, методическая база системы дополнительного образования Советского района Нижнего Новгорода.

Профессиональный уровень (образовательный статус, педагогический стаж, уровень квалификации) педагогов учреждения позволяет им осуществлять образовательную деятельность на высоком уровне по различным направлениям:

- ⇒ работа семейных клубов по интересам;
- ⇒ реализация дополнительных общеобразовательных, общеразвивающих программ различной направленности;

- ⇒ развитие досуговой деятельности детей и подростков;
- ⇒ спортивно-массовая работа;
- ⇒ работа с детьми с ограниченными возможностями здоровья;
- ⇒ работа по профилактике девиантного поведения и предупреждению правонарушений несовершеннолетних.

Подобная многоплановая деятельность невозможна без специально организованной работы по развитию кадрового потенциала учреждения.

В разделе IV Концепции развития дополнительного образования среди мер по развитию кадрового потенциала системы дополнительного образования особо выделено «формирование современной системы сопровождения непрерывного профессионального развития педагогических кадров сферы дополнительного образования детей» [1].

В разработанной в 2014 году программе развития муниципального бюджетного образовательного учреждения дополнительного образования детей «Центр внешкольной работы “Золотой ключик”» «Ключи от будущего» в качестве одной из первоочередных задач выдвинуто совершенствование условий для повышения профессиональной компетентности педагогических и руководящих работников. Эта задача содержательно раскрывается в разделе программы «Профессиональные кадры».

Умение педагога учиться самому и одновременно воспитывать своих учеников позволяет ему стать профессионалом, способным самостоятельно обнаруживать проблемы, решать их в широком социокультурном контексте, проектировать ситуации развития и воспитания обучающихся в процессе занятий.

Вся структура управления Центром настроена на стимулирование развития профессиональной компетентности педагогов. Особая роль в этой работе отводится методической службе учреждения. Специалисты методической службы проводят регулярные семинары для педагогов дополнительного образования. Методические материалы (образовательные программы, методические разработки), подготовленные педагогами ЦВР «Золотой ключик», ежегодно занимают призовые места на городском конкурсе.

Повышению и раскрытию педагогического потенциала специалистов Центра способствуют работа в методических объединениях по различным направлениям, участие в семинарах

районного, городского и областного уровней. Действенным средством повышения профессиональной квалификации являются курсы и семинары для педагогов дополнительного образования и руководящих кадров, организуемые ГБОУ ДПО НИРО, областным Центром эстетического образования, Дворцом детского (юношеского) творчества имени В. П. Чкалова.

Работа по развитию профессиональной компетентности педагогических кадров в Центре «Золотой ключик» строится по четырем основным направлениям:

⇒ педагогическое просвещение, направленное на осознание целей педагогической деятельности, развитие интеллектуального потенциала и повышение уровня рефлексивной компетентности педагогов дополнительного образования;

⇒ обновление программно-методического обеспечения, являющегося основой эффективной образовательной деятельности в учреждении;

⇒ распространение инновационного опыта работы педагогов;

⇒ стимулирование научно-методической деятельности, включение педагогов дополнительного образования в научно-исследовательскую работу и проектную деятельность.

На базе Центра действует экспериментальная площадка по теме «Развитие рефлексивной компетентности педагогических работников учреждений дополнительного образования детей в системе постдипломного образования». Цель экспериментальной работы — выявление комплекса педагогических условий и средств для эффективного развития рефлексивной компетентности педагогов дополнительного образования в системе постдипломного образования. Деятельность в рамках экспериментальной площадки создает условия для профессионального роста педагогического коллектива МБОУ ДОД «Центр внешкольной работы “Золотой ключик”».

Подводя итоги, можно отметить, что работа по повышению уровня рефлексивной компетентности как администрации, так и педагогов дополнительного образования стала одним из безусловных приоритетов и перспективным направлением развития учреждения.

Эта работа приносит свои плоды, что подтверждается и результатами конкурсов. Так, в конкурсе «100 лучших школ России» 2014 года МБОУ ДОД ЦВР «Золотой ключик» признано

победителем в номинации «Лучшее учреждение дополнительного образования», а директор Центра стала лауреатом в номинации «Директор года — 2014».

Литература

1. Концепция развития дополнительного образования (распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р).

2. Отношение учителей к психолого-педагогическому знанию // Мышление учителя. Личностные механизмы и понятийный аппарат / под ред. Ю. Н. Кулюткина, Г. С. Сухобской. — М. : Педагогика, 1990.

3. *Холодная, М. А.* Психология интеллекта / М. А. Холодная. — СПб. : Питер, 2002.

СЕТЕВАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ПРОГРАММА ЛИЧНОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ФГОС

Г. А. Калугина,

заместитель директора МБОУ СОШ № 2, г. Арзамас

Личностно-ориентированное образование ставит в центр внимания развитие целостной личности человека, заботу о максимальной реализации его умственного потенциала, воспитании гражданских чувств, становлении духовной личности, обладающей богатством эмоциональных проявлений, творческими способностями и возможностями дальнейшего развития. При таком подходе учащийся становится главным действующим лицом всего образовательного процесса.

Говоря о сущности личностно-ориентированного образования, В. А. Сластенин подчеркивает: «Личностный подход не исчерпывается ориентацией на формирование личностных смыслов. Тем не менее, именно в них мир предстает перед человеком в свете тех мотивов, ради достижения которых он действует, борется и живет. В личностных смыслах человека открывается значение мира, а не равнодушное знание о действительности. В них рождаются ориентиры жизненного самоопределения, они определяют направленность личности, которая

выделяется практически во всех подходах к структурированию личности как ее важнейший компонент».

Важная особенность федеральных государственных образовательных стандартов нового поколения — возможность предоставить учащимся выбор. Новый стандарт призван помочь ученику в его профессиональном самоопределении и концентрации усилий на наиболее значимых для него аспектах образования. Стандарт предполагает, что приоритетом современной системы образования должна быть личность ребенка, поскольку в основе его лежит личностно-ориентированный подход. Однако, к сожалению, в реальности образовательная организация ограничивает выбор собственными ресурсами, вернее их отсутствием или недостаточностью.

Анализ состояния образования в школе и ее взаимодействия с внешней средой, оценка наметившихся тенденций и их динамики позволяют заключить, что социальный заказ на образование, то есть ожидания потребителей образовательных услуг, заметно изменился. В нем наблюдается очевидный сдвиг от прочного усвоения учениками суммы знаний, достаточной для последующего поступления в вуз, к овладению ими способами взаимодействия с реальностью и построению системы ценностей, позволяющих активно и ответственно социализироваться в любых сферах деятельности, в том числе и в слабо (на сегодняшний день) поддающихся прогнозированию.

Новый социальный заказ с наметившимися в нем изменениями не может быть в полной мере удовлетворен существующим состоянием школы, несмотря на значительные успехи, достигнутые в образовательной и воспитательной работе. Из предварительной оценки прогноза изменения социально-экономического окружения школы следует необходимость качественных преобразований образовательного пространства для разрешения определившегося противоречия.

Ученик «новой школы» — это инициативный, активный ребенок, учеба которого проходит не только за классной партой. Согласно ФГОС, организация внеурочной деятельности детей является неотъемлемой частью образовательного процесса в школе, а воспитание рассматривается как миссия образования и ценностно-ориентированный процесс. Внеурочная деятельность объединяет все виды деятельности школьников (кроме учебной деятельности на уроке), в которых возможно и целе-

сообразно решению задач их воспитания и социализации. В ходе внеурочной деятельности учащийся должен не столько расширить свои знания, сколько научиться действовать, чувствовать, принимать решения. Содержание внеурочных занятий в школе формируется с учетом пожеланий учащихся и их родителей (законных представителей) и осуществляется посредством различных организационных форм.

Создать оптимальные условия для эффективного освоения учащимися основной ступени общего образования основной образовательной программы (в части внеурочной деятельности) позволяет использование ресурсов нескольких организаций, осуществляющих образовательную деятельность в инновационном образовательном пространстве. Воплотить в жизнь эту идею стало возможно после вступления в силу нового Закона «Об образовании в Российской Федерации», в котором закрепляется принцип реализации сетевых программ.

Для этого нашей образовательной организации необходимо было решить следующие задачи:

- разработать и теоретически обосновать модель «Ассоциация клубных идей»;
- сформировать партнерские отношения между школами, участвующими в проекте;
- разработать сетевую программу и план внеурочной деятельности обучающихся основной школы в качестве организационно-педагогической основы реализации основной образовательной программы;
- разработать и апробировать систему мониторинга и оценивания работы и эффективности системы клубной деятельности в школах — участницах проекта;
- разработать систему оплаты труда педагогов и финансирования инновационной модели внеурочной деятельности учащихся, построенной на принципах индивидуализации и заинтересованности;
- обеспечить тиражирование и трансляцию опыта деятельности в рамках инновационной модели «Ассоциация клубных идей».

Подходы к решению проблемы подготовки сегодняшнего школьника к жизни в условиях сетевой структуры современного российского социума мы определяем через совокупность необходимых качеств личности. Наш выпускник должен быть

способен осуществлять свои гражданские права и выполнять обязанности перед обществом в рамках свободного взаимодействия с большим количеством людей, в процессе коммуникаций, не ограниченных ни формальными отношениями, ни построенными на «чиноначалии» жесткими управленческими конструкциями, предполагающих дееспособность и честность вовлекаемых в коммуникацию лиц, обеспечивающих высокий темп решения социальных проблем при низких затратах.

В основе проекта лежит идея о том, что формирование актуальных черт личности ученика как гражданина наилучшим образом может быть осуществлено при реализации сетевой программы внеурочной деятельности, построенной в клубной форме.

Для достижения поставленных целей наиболее целесообразной считаем координационную концентрическую модель, ориентированную на создание регулирующего центра, который будет направлять и координировать деятельность в рамках организованного сетевого взаимодействия.



Рис. 1. Модель сетевой организации внеурочной деятельности «Ассоциация клубных идей»

Каждый клуб в составе ассоциации имеет свой совет во главе с руководителем и президентом клуба, избираемыми из числа участников. В функции этого органа входят планирование и организация работы, а также изучение опыта реализации отдельных направлений деятельности, оказание помощи в работе клуба.

Всей клубной системой в ассоциации руководит Совет ассоциации, включающий директоров школ, их заместителей, непосредственно курирующих проект, руководителей и президентов клубов, а также руководителей наиболее авторитетных секций и направлений (из числа педагогов). Совет ассоциации — центр координации всей клубной работы. Он анализирует деятельность объединений, помогает им установить связи между собой, организует совместные заседания клубов и общие мероприятия (практический «выход» деятельности).

Можно выделить три базовых организационных аспекта сетевого взаимодействия:

⇒ сеть представляет систему взаимодействия ее участников — образовательных организаций, объединенных единым координационным центром;

⇒ в содержательном плане сетевое взаимодействие выстраивается вокруг совместной программы внеурочной деятельности; каждый из участников вносит определенный вклад в ее реализацию, в том числе в виде ресурсов;

⇒ для учащегося сетевое взаимодействие выражается в том, что при разработке индивидуального образовательного маршрута он имеет доступ ко всем элементам образовательной сети для достижения своих образовательных целей.

Оптимальным способом организации накопительной системы оценки внеурочной деятельности является «портфель клубных достижений» учащегося — своеобразный сборник работ и достижений, который демонстрирует его прогресс, отражает усилия и результаты участия во внеурочной деятельности в рамках клубного объединения. «Портфель достижений» может быть отнесен к разряду индивидуальных способов оценки, ориентированных на демонстрацию динамики достижений в широком воспитательном пространстве школы. Материалы «портфеля» предполагают и проведение самооценки ученика. Выполняется такой «портфель» в форме печатного издания, озаглавленного «КЛУБок достижений».

Самая главная цель образования — воспитать каждого ребенка достойной личностью, способной к постоянному росту и саморазвитию, подготовленную к жизни в современном мире. Сегодняшним школьникам предстоит строить общество будущего. И помочь им сделать первые шаги на пути открытия себя и мира — общая задача семьи, школы и государства.

«ПРОБЛЕМНЫЕ ПОЛЯ» В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЯ СОВРЕМЕННОЙ ШКОЛЫ

Л. И. Шипова,
директор МБОУ «Шатковская СОШ № 2»,
р. п. Шатки Нижегородской области

В условиях многочисленных трансформаций, переживаемых системой образования Российской Федерации и общеобразовательной школой в том числе, перед директором школы встает ряд сложных вопросов, требующих осознания и практического решения. Среди них можно выделить следующие:

- ⇒ На каких принципах строится финансовое обеспечение основной деятельности образовательной организации?
- ⇒ Каков механизм финансирования государственного (муниципального) задания?
- ⇒ Как правильно провести контроль за исполнением государственного (муниципального) задания?
- ⇒ Как правильно разрабатывать и согласовывать план финансово-хозяйственной деятельности?
- ⇒ Как производить расчеты показателей плана финансово-хозяйственной деятельности по направлениям доходов и расходов?
- ⇒ Как определять порядок расходования целевых субсидий?
- ⇒ Как правильно построить в образовательной организации систему внутреннего контроля финансово-хозяйственной деятельности?
- ⇒ Как правильно подготовиться к проверкам и контрольным мероприятиям со стороны государственных (муниципальных) структур за исполнением государственного (муниципального) задания?

⇒ Каков механизм расходования внебюджетных средств? (Схема расходования внебюджетных средств копирует систему бюджетного финансирования школы по бюджетным кодам, что фактически лишает школу финансовой самостоятельности.)

⇒ Каковы подходы к определению нормативов бюджетного финансирования общего образования и как они отражают качество оказываемых ОУ образовательных услуг?

⇒ Каковы параметры оценки качества общего образования?

⇒ Каковы механизмы формирования института внешнего заказчика в сфере общего образования? (Без четкого понимания результативности и качества общего образования сложно говорить о формировании института внешнего заказчика и об инвестиционной привлекательности общего образования.)

⇒ Какова возможность формирования штатного расписания вне типовых положений и тарифных коэффициентов?

⇒ Каков механизм перехода ОУ в АУ и в чем его преимущества? (Расширение границ самостоятельной финансово-хозяйственной деятельности, «пределов» общего образования.)

Главная сложность решения этих и множества других вопросов заключается в том, что принимаемые федеральные и региональные документы не дают ответов, как должен действовать директор школы при постоянной смене условий ее финансово-экономического функционирования. В этой ситуации особую важность приобретает разработка методических рекомендаций, проведение семинаров и курсов повышения квалификации руководителей образовательных организаций.

ВОЗМОЖНОСТИ ПРИВЛЕЧЕНИЯ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ИСТОЧНИКОВ ФИНАНСОВЫХ СРЕДСТВ ДЛЯ ОБЕСПЕЧЕНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЫ

Т. А. Неврова,
директор МБОУ «Лицей № 7», г. Кстово

Реализация федеральных государственных образовательных стандартов требует подготовки руководителя со стратегическим мышлением, знающего и понимающего процесс финансово-экономического, ресурсного обеспе-

чения развития образования. Среди базовых финансово-экономических компетенций современного директора школы можно выделить организацию финансово-хозяйственной деятельности, организацию системы оплаты труда и стимулирования его результатов, привлечение дополнительных источников финансирования.

Необходимость совершенствования и развития материально-технической базы образовательной организации является «движущей силой» для привлечения в школу дополнительных финансовых средств, основными источниками которых могут стать введение платных образовательных услуг и оказание благотворительной помощи школе предприятиями или частными лицами. Эти возможности реализует в своей деятельности лицей № 7 г. Кстова.

При введении платных образовательных услуг необходимым требованием является соблюдение регламента основных организационных этапов: лицензирование услуги, решение вопросов ценообразования, заключение договоров с заказчиками, оформление персонала для оказания услуги. Конечно, существенных поступлений в бюджет школы платные услуги не приносят, но оказание их способствует повышению заработной платы педагогов, благоприятно влияет на имидж учреждения.

В нашем лицее в перечень платных образовательных услуг включены занятия школы будущего первоклассника, кружки «Робототехника» для учащихся начальной и основной школы, «Веселый английский» для учащихся начальной школы. О качестве предоставляемых услуг говорит рост числа их потребителей (2012/13 уч. г. — 50 чел., 2013/14 уч. г. — 85 чел.). Ежегодное анкетирование родителей подтверждает, что качество платных образовательных услуг их устраивает. На средства, полученные от этой деятельности, приобретены и оборудованы информационные стенды для родителей учащихся.

В лицее действует автономная некоммерческая организация «Попечительский совет МБОУ «Лицей № 7»». Деятельность попечительского совета благоприятствует развитию частно-государственного партнерства — особой формы сотрудничества между органами государственной власти и бизнесом, являющейся одним из путей повышения эффективности системы образования.

В июле 2014 года попечительский совет лицея заключил договор с открытым акционерным обществом «Территориальная генерирующая компания № 6» о проведении лицеем профориентационных мероприятий по деятельности компании. Со своей стороны ТГК № 6 предоставила 250 000 рублей на реализацию мероприятий, предусмотренных программой по энергосбережению. Эти средства были направлены на установку пластиковых окон в здании лицея.

В заключение хотелось бы подчеркнуть, что в современных условиях системных изменений в образовании меняются и требования к руководителю образовательной организации и его компетенциям, в том числе и в решении финансово-хозяйственных вопросов. Это ведет к переосмыслению директором школы своей профессиональной позиции и процессов, происходящих в организации, к новому профессиональному самоопределению и саморазвитию.

ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО УЧРЕЖДЕНИЯ ПО СОЗДАНИЮ КОРРЕКЦИОННО- РАЗВИВАЮЩЕГО ПРОСТРАНСТВА

Е. А. Широкова,
директор МКС(К)ОУ «Школа-интернат VIII вида
№ 92», Нижний Новгород

Не секрет, что родители, выбирающие образовательное учреждение для своего ребенка, в первую очередь ориентируются на мнения и оценки других людей, главным образом тех, чьи дети уже учатся или учились в той же школе. Следовательно, от того, какое мнение сложится в социуме об образовательном учреждении, зависит его репутация на многие годы.

В современном мире успешность любой организации во многом определяется ее имиджем. Данное понятие (от лат. *imago* — «изображение, образ») трактуется как целенаправленно формируемый образ (какого-либо лица, предмета), призванный оказывать эмоционально-психологическое воздействие на кого-либо в целях популяризации, рекламы и т. п. Положительный имидж образовательного учреждения — это не только не-

кий психологический аванс, но и вполне ощутимые материальные инвестиции, которые учреждение может получить или не получить в перспективе. Это относится к образовательным учреждениям всех типов и видов.

Так появилась идея построения управления МКС(К)ОУ «Школа-интернат № 92», которым я руковожу с 2006 года, на основе механизмов формирования положительного имиджа учреждения, обеспечения его конкурентоспособности.

Для этого важное значение имеют эффективные технологии создания бренда образовательного учреждения, способы его поддержки и развития, потому что именно устойчивый бренд обеспечивает рост конкурентоспособности ОУ практически без привлечения дополнительных финансовых ресурсов. Конкурентоспособное образовательное учреждение — это учреждение, привлекательное для обучающихся и их родителей, не имеющее кадровых проблем, обладающее положительной репутацией в социуме. Разумеется, все это возможно только в том случае, если школа обеспечивает устойчивый высокий уровень качества образовательных услуг.

Положительный имидж ОУ влияет на развитие социальных связей, которые являются ресурсом для получения инвестиций, и как результат учреждение становится более востребованным в социуме, привлекательным для новых партнеров.

С имиджем тесно связана и репутация образовательного учреждения, которая складывается из нескольких составляющих и удерживается в массовом сознании многие годы. Отличие имиджа от репутации, на мой взгляд, заключается в том, что репутация (в современном менеджменте — бренд) является итогом построения позитивного имиджа школы.

Основными компонентами репутации, или бренда, выступают имидж школы, авторитет ее руководителя, известность оказываемых ею образовательных услуг, а также организационная субкультура.

Создание положительного имиджа школы — это процесс управления всей ее деятельностью, в ходе которого формируется желаемый образ на основе имеющихся ресурсов, условий, способствующих осуществлению личностно-ориентированного подхода в обучении и воспитании ребенка с ограниченными возможностями здоровья.

При решении обозначенных выше задач в ходе управления

специальным (коррекционным) ОУ важно понимать, что специальное образование сегодня — это совокупность необходимых коррекционно-развивающих условий, предусматривающих профилактику, современную диагностику, коррекцию нарушений развития ребенка и полноценное формирование его личности на различных этапах онтогенетического развития. При этом особое внимание следует уделять созданию образовательной среды, которая исключала бы возможность негативного влияния на ребенка, а учебную деятельность делала бы лечебной, то есть организованной с максимальным учетом индивидуальных психофизиологических особенностей детей и опорой на здоровьесберегающие элементы.

Руководствуясь такими подходами, мы стремимся обеспечить не только педагогический, но и здоровьесберегающий эффект образовательного процесса: развитие заложенных в каждом ребенке задатков, склонностей и способностей, формирование устойчивой работоспособности и т. д.

Создание благоприятного для развития всех обучающихся климата и ориентация на индивидуальную личность ребенка — приоритетные задачи нашей социально-психологической службы и всех специалистов учреждения.

В начале учебного года отслеживается адаптация детей к учебным занятиям и в целом к учреждению, так как именно от этого зависит психическое здоровье учащихся. Проводятся адаптационные занятия с первоклассниками с целью создания комфортных социально-психологических условий для детей, испытывающих трудности в обучении. Организуется работа с родителями обучающихся, что позволяет комплексно и более качественно решать проблемы помощи детям и подросткам.

Одним из наиболее важных этапов работы социально-психологической службы является совместная работа с учителями и воспитателями.

Результаты анкетирования учащихся и их родителей помогают нам так построить работу, чтобы избежать конфликтных ситуаций и при необходимости вовремя скорректировать взаимоотношения участников учебно-воспитательного процесса.

В соответствии с концепцией общего стандарта и задачей сохранения единого образовательного пространства требования к условиям образовательного процесса детей с ограниченными возможностями здоровья представляют собой интеграль-

ное описание совокупности условий, необходимых для реализации соответствующих образовательных программ, и структурируются по сферам ресурсного обеспечения. Вместе с тем данная система требований должна включать в себя специфические компоненты, которые определяются исходя из особых образовательных потребностей детей с ограниченными возможностями здоровья и каждой их категории в отдельности.

При отсутствии закона о специальном образовании в РФ на первый план выходит правовое обеспечение процесса выбора семьей ребенка с ограниченными возможностями здоровья варианта специального федерального стандарта образования, его реализации и при необходимости перехода на другой вариант. В соответствии с этим разрабатываются правовой механизм адекватного и ответственного выбора варианта специального стандарта для ребенка с ограниченными возможностями здоровья и типовой договор, фиксирующий согласованный выбор и разделение ответственности всех участников образовательного процесса, включая родителей.

Наиболее важными и актуальными условиями получения качественного образования детьми с ограниченными возможностями здоровья, на мой взгляд, являются следующие:

1. Соответствующее кадровое обеспечение, предполагающее наличие необходимой квалификации как у педагогов (в области общей и коррекционной педагогики), так и у специалистов, осуществляющих медико-психологическое и социально-психолого-педагогическое сопровождение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в системе школьного образования. Особо следует подчеркнуть необходимость квалификационной и специальной курсовой подготовки специалистов в области общей педагогики и специальной психологии.

2. Условия материально-технического обеспечения сегодня — это развитая инфраструктура общего и специального образования, включая возможности информационно-образовательной среды. Материально-техническое обеспечение школьного образования детей с ограниченными возможностями здоровья должно отвечать не только общим, но и особым образовательным потребностям этой группы детей в целом и каждой категории в отдельности.

В связи с этим стоят проблемы выполнения структурных

специфических требований материально-технического обеспечения, а именно:

- организация коррекционно-развивающего пространства, в котором обучается ребенок с ограниченными возможностями здоровья;

- организация временного режима обучения;

- организация рабочего места для ребенка с ограниченными возможностями здоровья;

- технические средства обучения для комфортного доступа ребенка с ограниченными возможностями здоровья к образованию;

- технические средства обучения для каждой категории детей с ограниченными возможностями здоровья (включая специализированные компьютерные инструменты обучения, ориентированные на удовлетворение особых образовательных потребностей);

- специальные учебники, рабочие тетради и дидактические материалы, отвечающие особым образовательным потребностям детей на каждой ступени образования в соответствии с выбранным уровнем и вариантом стандарта образования;

- специализированные кабинеты (психомоторика, логопедия).

Требования к материально-техническому обеспечению должны быть ориентированы не только на ребенка, но и на всех остальных участников образовательного процесса. Это обусловлено особой необходимостью индивидуализации процесса образования детей с ограниченными возможностями здоровья.

Специфика данной группы требований состоит в том, что все вовлеченные в процесс образования взрослые должны иметь неограниченный доступ к организационной технике либо специальному ресурсному центру в ОУ, где можно осуществлять подготовку необходимых индивидуализированных материалов. Должна быть обеспечена материально-техническая поддержка координации взаимодействия специалистов разного профиля и родителей, вовлеченных в процесс образования.

3. Информационное обеспечение включает необходимую нормативно-правовую базу образования детей с ограниченными возможностями здоровья и характеристики предполагаемых информационных связей участников образовательного процесса. Это должно быть продумано особенно тщательно, поскольку

даже в системе специального образования в настоящее время лишь десятая часть специалистов имеет профильное высшее образование. Кроме того, образовательный процесс во всех его вариантах предполагает ту или иную форму обязательной интеграции детей, что требует координации действий, а именно регулярного и качественного взаимодействия специалистов общего и специального образования. Все специалисты должны иметь возможность обращаться к информационным ресурсам в сфере специальной психологии и коррекционной педагогики, включая электронные библиотеки, порталы и сайты, дистанционный консультативный сервис, получать индивидуальные консультации квалифицированных специалистов более высокого уровня. Должен быть организован регулярный обмен информацией между специалистами разного профиля, а также между специалистами и семьей.

В целом можно заключить, что система требований к ресурсам (условиям) получения образования учащимися с ограниченными возможностями здоровья на современном этапе предполагает существенный пересмотр традиционных для отечественной практики подходов к организации обучения и воспитания таких детей.

Качество выполнения данных требований во многом определяет «лицо» образовательного учреждения, то есть его внутренний уклад и внешний имидж. Управление этим процессом осуществляется на двух уровнях: внутренняя работа нацелена на повышение корпоративной культуры школы, внешняя — на трансляцию положительных результатов ее деятельности для потребителей образовательных услуг и социума в целом — родителей учащихся, социальных партнеров, СМИ и т. д.

В современном образовании бренд может быть признано учреждение, являющееся безусловным лидером на рынке образовательных услуг, обладающее хорошей репутацией, поддерживаемой в течение длительного времени, и ориентированное на устойчивое развитие. И, конечно же, бренд образовательного учреждения в значительной степени зависит от его руководителя и активности предпринимаемых им усилий, направленных на создание имиджа своей школы, в полном соответствии с общеизвестным высказыванием: чтобы оставаться на месте — нужно бежать, чтобы к чему-то прийти — нужно бежать вдвое быстрее.

ПРОФИЛЬНОЕ ОБУЧЕНИЕ В СЕЛЬСКОЙ ШКОЛЕ: УПРАВЛЕНИЕ И РАЗВИТИЕ

И. Г. Сатаева,
директор МБОУ «Новинская СОШ»

Е. В. Маякова,
заместитель директора МБОУ «Новинская СОШ»
Богородского района Нижегородской области

Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» утверждает право учащегося на получение образования в соответствии с его индивидуальными потребностями. Это создает возможность для учеников и их семей самостоятельно, на основе осознанного выбора формировать и реализовать индивидуальную образовательную траекторию. Организация учебного процесса с учетом индивидуальных особенностей позволяет создать оптимальные условия для реализации потенциальных возможностей каждого ученика.

Введение профильного обучения — одно из ключевых направлений модернизации современной школы, основная идея которого состоит в максимальной ориентации на индивидуализацию образования. Для этого школа должна обеспечить все необходимые условия для организации полноценного образовательного процесса согласно выбранному учащимися профилю.

Однако, как показывает опыт, осуществление профильного обучения в отдельно взятой сельской школе связано с некоторыми объективными трудностями. И, на наш взгляд, основная сложность заключается в том, чтобы набрать группы учащихся для реализации выбранных профилей.

К примеру, в МБОУ «Новинская СОШ» Богородского района на 1 сентября 2014/15 учебного года обучалось 429 детей, в том числе в начальных классах — 195 человек, а на ступени среднего общего образования (10-й и 11-й классы) — только 25 человек. Это означает всего 72 часа максимальной нагрузки (что и определяет количество учителей, работающих в старших классах). При такой численности учащихся крайне сложно организовать профильное обучение в школе.

Однако, как известно, концепция профильного обучения на третьей ступени общего образования предполагает многообразие форм его реализации. Наряду с созданием профильных

классов и групп, обучающихся на основе примерных учебных планов профилей, возможно освоение старшеклассниками образовательных программ в форме индивидуальных учебных планов (ИУП). Именно этот подход и реализует наша школа.

В 2012 году на базе МБОУ «Новинская СОШ» была создана муниципальная экспериментальная площадка по теме «Организация профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов». Обращение к этой проблеме обусловлено несколькими причинами. Во-первых, сегодня, для того чтобы школьный коллектив эффективно функционировал, он должен находиться в режиме развития. Во-вторых, наша школа территориально расположена в непосредственной близости (всего в трех километрах) от областного центра. Это (особенно в условиях подушевого финансирования образовательных учреждений) создавало для школы определенные сложности: наиболее успешные ученики нередко переходили в лицеи и гимназии Нижнего Новгорода. В-третьих, и это, пожалуй, самое главное, — система профильного обучения не только дает учащимся знания, но и развивает в детях такое важное качество, как самостоятельность, предоставляет им возможность самоопределения.

Организация профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов стала новым, интересным и перспективным шагом для школы в целом. В 2011 году мы изучали опыт школ России и Нижегородской области, консультировались с кафедрой управления образованием ГБОУ ДПО НИРО. Посетили школу № 3 г. Павлово, чтобы посмотреть, как на практике организуется профильное обучение на основе индивидуальных учебных планов. Однако сложность заключалась в том, что положительный опыт работы в этой сфере представляли городские школы или большие районные, где количество учащихся 10-х классов достигало более 50 человек. А у нас в 2012 году их было всего 16. Вопросов возникало много: как разработать индивидуальный учебный план, как составить расписание для группы общеобразовательного класса и группы ИУП, если, к примеру, физику в школе ведет один учитель и биологию — тоже один? Не было опыта работы в профильных классах и у педагогов. Как вести занятия, какие предметы выбрать для профильного обучения? Этот вопрос волновал всех: учителей, детей, родителей.

Мы понимали, что выбор профильных предметов должен

быть обусловлен запросами учащихся, возможностями школы, мнением родителей. Сначала необходимо было сбалансировать запросы учащихся и их родителей. Для этого разработали нормативную базу: договор с родителями о сотрудничестве, положение о профильном обучении, положение об элективных курсах и другие документы. Создали творческую группу учителей, готовых заниматься новым делом.

Педагогов в первую очередь волновали вопросы, связанные с изменениями учебного плана, администрацию — проблема дополнительного финансирования учебных часов. Посчитали, сколько денег нам потребуется, сможет ли бюджет школы вынести эти нагрузки. Учителям, работающим в профильных группах, установили доплату из стимулирующего фонда. Кроме этого, опирались на стимулы нематериального характера, личностные мотивы — саморазвитие, самоуважение. Немаловажным стимулом является и то, что любой учитель, освоивший обучение на основе ИУП, при необходимости сможет работать в профильных классах любой школы.

После подготовительного этапа учителя представили родителям и учащимся программы курса профильного обучения, элективных курсов. Первоначально в эксперименте участвовали семь учащихся. Все они выбрали в качестве профильного предмета математику и, кроме того, четверо из них — физику, трое — биологию.

В 2014 году учащиеся, которые вошли в эксперимент в 2012 году, окончили 11-й класс. Все они успешно сдали экзамены по профильным предметам и поступили учиться на бюджетные места в вузы — Нижегородскую медицинскую академию, архитектурно-строительный университет. Наши ребята смогли почувствовать себя вполне конкурентоспособными: они с успехом участвовали в районных предметных конкурсах, занимали призовые места в муниципальном этапе Всероссийской олимпиады школьников, представляли свои проекты на конкурсах всероссийского уровня.

В 2013 году от учащихся и их родителей поступил новый «заказ» школе: десятиклассники выбрали в качестве профильных предметов русский язык, обществознание, английский язык. К настоящему времени эти учащиеся тоже уже достигли определенных положительных результатов.

В 2014 году мы расширили перечень предметов для изуче-

ния на профильном уровне (математика, физика, русский язык, обществознание) и организовали предпрофильную подготовку в выпускных классах основной школы.

Перед нами встала серьезная проблема дефицита учебных площадей. В этой ситуации существенную практическую помощь оказали результаты эксперимента «Разработка, апробация и внедрение модели дистанционного профильного обучения на основе индивидуальных учебных планов», проведенного под руководством доцентов НИРО Е. Г. Калининской и Н. И. Городецкой. В 2014 году мы получили заключение экспертного совета ГБОУ ДПО НИРО, рекомендовавшего к апробации в школе четыре учебные программы курсов дистанционного обучения: по математике, физике, русскому языку и биологии. Элективные курсы по данным предметам ведем с применением дистанционных технологий. Грамотно разработать программы позволило участие в экспериментальной работе под руководством Г. А. Игнатьевой «Проектирование основной образовательной программы образовательного учреждения для ступеней основного общего образования и полного общего образования».

Есть ли польза от эксперимента по организации профильного обучения, который идет в школе уже третий год? Несомненно.

Прежде всего, это выражается в том, что в школе повысилось качество образования. Чтобы попасть в группу, занимающуюся в 10-м классе по ИУП, ученикам необходимо иметь отметки по предмету не ниже «хорошо». Ребята знают, что им надо также представить «портфель достижений» по предмету, и это становится стимулом в их учебе. Девятиклассники более решительно выбирают учебные предметы для прохождения государственной итоговой аттестации, поскольку стремятся доказать (прежде всего себе), что хорошо знают предмет и готовы изучать его на профильном уровне в 10-м классе.

Педагоги постоянно повышают свой профессиональный уровень. И как результат, ученики не спешат уходить из нашей школы в городские лицеи и гимназии, потому что доверяют своим учителям.

Администрация заботится о том, чтобы кадровое обеспечение и материально-техническое оснащение школы соответствовало уровню профильного обучения.

Таким образом, школа реализует свои важнейшие задачи.

В ней организован образовательный процесс, ориентированный на обеспечение условий и механизмов для самоопределения и самореализации учащихся, создание образовательной среды, способствующей формированию ключевых компетенций, необходимых для социальной адаптации и социальной мобильности выпускников. Образовательная среда в МБОУ «Новинская СОШ» моделируется таким образом, чтобы создать оптимальные условия для обретения каждым из выпускников осмысленного выбора будущего профессионального пути и личностного саморазвития.

РЕАЛИЗАЦИЯ СИСТЕМНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ПРОЦЕССОМ И ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬЮ ШКОЛЫ

О. Ю. Клусова,
директор МБОУ СОШ № 49, Нижний Новгород

Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» предоставляет школам возможность «совершенствования методов обучения и воспитания». Наряду с этим федеральные образовательные стандарты требуют от школ формирования у выпускников гражданских позиций и соответствующих личностных качеств (патриотизма, социальной солидарности, гражданственности).

Коллектив нашей школы стремится к созданию системы гражданского воспитания, которая смогла бы заложить у детей основы активной гражданской позиции, сформировать основные ценности гражданина и сознательного члена общества, в том числе ценности здорового образа жизни. Это направление является одним из приоритетных в деятельности школы начиная с 1978 года.

В нашей школе обучаются дети из семей разного социального положения. Это находит выражение и в различиях их жизненных ценностей и устоев. Обеспечить условия для воспитания и развития личности каждого ребенка — вот цель создания в школе образовательной среды, направленной на формирование у обучающихся системы гражданских компетенций и общечеловеческих ценностей.

В течение долгого времени центральным звеном в процессе

гражданского воспитания учащихся в нашей школе являлась деятельность музея боевой славы Гвардейских минометных частей. Накопленный годами опыт позволил сформировать целостную систему воспитательной работы в данном направлении. Однако процессы развития правового государства и гражданского общества поставили новые задачи в становлении гражданственности юного поколения, и сегодня мы говорим о гражданском образовании школьников, которое является понятием более широким и глубоким, чем воспитание.

Составляющими гражданского образования должны стать все аспекты деятельности учреждения: образовательной, внеурочной и воспитательной. Для этого всю работу школы необходимо построить на принципах, способствующих формированию у обучающихся социальной культуры.

Собственно образовательная составляющая гражданского образования в нашей школе реализуется через предметы учебного плана на всех ступенях обучения.

Организация гражданского образования в учебном процессе школы с 1-го по 11-й класс

Учебный предмет	Количество классов, изучающих предмет										
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Окружающий мир	2	2	2	2							
Основы религиозных культур и светской этики, модуль «Основы православной культуры»				1	1						
История России						1	1	1	1	1	1
Обществознание						1	1	1	1	2	2
Религии России								1	1		
Краеведение							1				
Актуальные проблемы отечественной истории										1	1
Основы правовых знаний								1	1		
Основы правовой культуры										2	2

Введение предметов «Актуальные проблемы отечественной истории», «Основы правовых знаний», «Основы правовой культуры» позволило поднять уровень гражданского образования на качественно новый уровень. Полученные учащимися базовые

знания становятся основой для активной внеурочной деятельности, интерес к которой сильно возрос в последние годы. Учителя ведут творческие лаборатории, уделяют много внимания работе с высоко мотивированными детьми. Среди наших учеников — победители и призеры заключительного этапа Всероссийской олимпиады школьников по праву, олимпиад «Высшая проба», «Покори Воробьевы горы», олимпиады СПбГУ по праву и обществознанию. Свои дарования школьники проявляют и в исследовательской деятельности, занимая призовые места на районных и городских секциях НОУ, Всероссийской научной конференции учащихся «Интеллектуальное возрождение», Харитоновских чтениях. Сформированность активной жизненной позиции, высокая познавательная активность и социальная зрелость наших учеников выражаются и в росте количества среди них участников научных школ при вузах (НИУ ВШЭ, ННГУ имени Н. И. Лобачевского).

Воспитательную работу, являющуюся неотъемлемой частью гражданского образования, сегодня необходимо вести в инновационных формах, интересных детям и способных создать реальную альтернативу как «улице», так и чрезмерному увлечению современными гаджетами и компьютерными играми. Такой новой формой работы с детьми в нашей школе стал открытый в 2013 году военно-патриотический клуб «Русь». Работа клуба строится на принципах проектной деятельности, в которой активное участие принимают не только дети, но и их родители. При этом у ребят проявляются и получают развитие такие качества, как самостоятельность и ответственность при выполнении порученного задания. Тематика проектов непосредственно связана с воспитанием гражданственности: «История моей семьи в истории страны», «Юный экскурсовод», «Книга памяти поколений».

Проекты «Русский витязь» и «Здоровое поколение» направлены на формирование здорового образа жизни. Немаловажное значение для этого имеют и спортивные достижения наших учеников: команды школы по баскетболу стали победителями школьной баскетбольной лиги, хоккейная команда по итогам сезона вошла в пятерку сильнейших юношеских любительских команд, наши боксеры стали лучшими в России и призерами международных соревнований.

Участники проекта «Мир в красках» неоднократно стано-

вились победителями и призерами Всероссийских и международных конкурсов рисунков и технического творчества.

Значимой частью внешкольной работы является формирование широкого круга социальных партнеров образовательного учреждения. В их числе — военный комиссариат Советского района Нижнего Новгорода, Главное управление МЧС России по Нижегородской области, Нижегородская академия Министерства внутренних дел России, областной совет ветеранов, городской отдел МЧС, отдел полиции № 7, районные отделения партий «Единая Россия» и «Справедливая Россия». Общение и сотрудничество школы с этими организациями позволяет детям убедиться в ценности и результативности активной гражданской позиции.

Разумеется, воспитание гражданских качеств и социальной культуры учащихся невозможно без высококвалифицированных педагогов с активной жизненной и профессиональной позицией. В нашем учреждении сформировалась слаженная команда профессионалов, стремящихся к самореализации и саморазвитию и готовых вести за собой учеников. Они активно участвуют в профессиональных школах (НИУ ВШЭ в Москве), международном Российско-финском проекте по правам человека, распространяют свой опыт в рамках интернет-проектов, принимают участие в экспертизах авторских программ, переподготовке и повышении квалификации педагогических работников на базе ГБОУ ДПО НИРО, создают собственные авторские программы. Для обеспечения открытости образовательной среды регулярно обновляется информация на школьном сайте, проводятся тематические родительские собрания, осуществляется персональное интернет-общение с учителями.

В настоящее время в сфере формирования гражданских компетенций учащихся коллектив школы ставит перед собой масштабные цели — дальнейшее совершенствование форм и методов работы, усиление роли дистанционного образования, вовлечение в процесс гражданского образования новых социальных партнеров. Уже сегодня можно говорить об успехе выбранного нами пути: наши выпускники грамотно определяют вектор своего дальнейшего развития и образования, проявляют активную жизненную позицию, участвуя в студенческих общественных и волонтерских организациях, свободно ориентируются в социально-политической ситуации в стране и мире.

УПРАВЛЕНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИМ СОПРОВОЖДЕНИЕМ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С ОДАРЕННЫМИ СТАРШЕКЛАССНИКАМИ

М. А. Кутковая,
педагог-психолог ГБОУ «Лицей-интернат “Центр
одаренных детей”», Нижний Новгород

Понятие «психологическое сопровождение» неразрывно связано с понятием «психологическая поддержка». Под психологической поддержкой понимается процесс совместного с ребенком определения его собственных интересов, целей, возможностей и путей развития, позволяющих ему самостоятельно достигать желаемых результатов в обучении, самовоспитании, общении, образе жизни. При этом воспитанник выступает как субъект своего собственного формирования и развития.

Концепция психологической службы лицея-интерната «Центр одаренных детей» предусматривает создание условий для формирования социально адаптированной к окружающей действительности личности учащегося на основе максимальной реализации его индивидуальных способностей, склонностей, интересов. Выпускник лицея сегодня должен быть способен не только адаптироваться к новой ситуации, но и изменять ее, меняясь и развиваясь при этом сам. Развитие активного, деятельного начала в ребенке, реализация заложенного в нем созидательного потенциала является главной целью воспитательной работы в лицее.

Необходимость психологического сопровождения воспитательной работы с одаренными старшеклассниками обусловлена особенностями образовательного учреждения. ГБОУ «Лицей-интернат “Центр одаренных детей”» имеет статус областного учреждения, реализующего программы среднего (полного) образования, программы повышенного уровня, а также программы дополнительного образования. В лицее обучаются дети начиная с 10-го класса, поступившие в него из школ Нижегородской области. Это академически успешные и одаренные учащиеся с ярко выраженной познавательной мотивацией, развитой структурой интеллекта, высоким уровнем креативности и эмоционально-волевым потенциалом.

Психологическое сопровождение воспитательной работы с одаренными старшеклассниками включает в себя совокупность специально созданных социально-психологических, педагогических, методических, индивидуально-личностных условий. Коротко охарактеризуем их.

⇒ *Психологическая подготовленность педагогического коллектива к работе с одаренными детьми.* Воспитание одаренных учащихся — сложный процесс, эффективность которого зависит от профессионализма всего педагогического коллектива. В связи с этим одна из задач, стоящих перед психологической службой, — повышение профессиональной компетентности педагогов в работе с одаренными детьми. Эта важная задача реализуется через проведение педсоветов, мастер-классов, обучающих и практико-ориентированных семинаров. В ходе данных мероприятий рассматриваются способы, методы, приемы, позволяющие педагогам более успешно и результативно работать с одаренными учащимися.

⇒ *Применение современных педагогических и психологических технологий воспитания и обучения талантливых детей.* Постоянный поиск путей совершенствования образовательного процесса, современных форм и методов воспитания позволяет педагогическому коллективу осуществлять воспитательную работу с лицеистами.

⇒ *Учет индивидуальных особенностей ребенка и типа его одаренности* дает возможность разработать индивидуальную программу развития ученика и сохранить познавательную мотивацию на протяжении всего периода обучения его в лицее. Выявление типа одаренности поможет учащемуся определиться с выбором профильного класса и профильного направления.

⇒ *Проведение диагностики и самодиагностики* позволяет отслеживать динамику развития лицеистов, определять уровень их воспитанности и способностей, влияет на индивидуальный образовательный маршрут учащегося, способствует развитию у него рефлексивного мышления и активного деятельного начала.

⇒ *Разработка индивидуальной образовательно-воспитательной программы для одаренных детей* формирует и развивает гармоничную личность, сочетающую высокий интеллект в единстве с духовно-нравственными качествами.

⇒ *Создание среды, обеспечивающей возможность развития и*

проявления одаренности каждого ребенка. Для одаренного ученика важно найти поле деятельности, в котором он был бы максимально успешен, мог проявить свой талант. Большинство лицеистов реализуют свои способности в учебе, участвуют в различных олимпиадах и конкурсах, показывая высокие результаты. Кроме того, ребята проявляют лидерскую одаренность, принимая активное участие в управлении лицеем. В лицее организируются художественные выставки, где учащиеся могут представить свои авторские работы. Многие участвуют в лицейских концертах, демонстрируют великолепные вокальные и артистические данные. Для любителей спорта организуются спортивные соревнования и игры. Таким образом, в лицее созданы все условия, позволяющие одаренному ребенку максимально реализовать свои способности, проявлять таланты в различных сферах деятельности.

Психологическая служба лицея принимает непосредственное участие в различных формах воспитательной работы с одаренными старшеклассниками. Эффективными и востребованными являются проведение факультативов по психологии, организация тренингов, деловых и ролевых игр, тематических классных часов, а также групповые и индивидуальные занятия, в ходе которых затрагиваются значимые для старшеклассников вопросы самопознания, профессионального и личностного самоопределения, волевой мобилизации, психологической готовности к ЕГЭ и т. д. Учащиеся осваивают навыки эффективного общения, уверенного поведения, выхода из кризисных ситуаций, способы релаксации и снятия эмоционального напряжения и др.

Лицеистам предлагаются разнообразные по содержанию психологические тренинги. Так, тренинг уверенности направлен на формирование навыков уверенного поведения, формирование позитивного отношения к себе, преодоление стереотипов, ведущих к неуверенному и агрессивному поведению. Цели тренинга креативности — развитие интеллектуального потенциала и творческого мышления, осознание своей креативности, формирование навыков управления творческим процессом.

С учащимися 10-х классов в течение первых месяцев обучения проводится цикл групповых занятий «Я+ТЫ=МЫ», направленный на сплочение классного коллектива. В ходе занятий развиваются навыки взаимодействия в команде, умения

договариваться, выстраивать партнерские отношения, что помогает избежать изоляции одаренных детей в группе сверстников.

В лицее много учащихся, которые демонстрируют высокие достижения в сфере общения и лидерства. Старшеклассники с интересом пробуют себя в роли лидера, пытаются выработать тот или иной лидерский стиль, участвуют в управлении лицеем. Психологическая служба помогает им в этом, осуществляя сопровождение ученического самоуправления в рамках работы «Школы лидера». Эта форма организованного общения членов ученического самоуправления не только развивает лидерские качества, но и предоставляет подросткам возможность самореализации, самоутверждения. Теоретический материал, практические упражнения, дискуссии, деловые и ролевые игры, используемые в ходе занятий, помогают учащимся раскрывать свой личностный потенциал.

ГБОУ «Лицей-интернат “Центр одаренных детей”» реализует программу развития «Лицей — инновационный ресурсный центр поддержки одаренных и талантливых детей». Приоритетные направления работы по программе включают:

⇒ создание комплекса условий для развития и воспитания талантливой молодежи, ориентацию лицейского образования на формирование у обучающихся способности управлять темпом и содержанием своего развития, реализовать собственные проекты, формирование инновационного поведения;

⇒ создание насыщенной образовательной и коммуникативной среды, в том числе на основе информационных технологий, для расширения возможности эффективного выбора и реализации индивидуальных образовательных маршрутов обучающихся.

Психологическая служба лицея находится в непрерывном развитии и эффективно осуществляет сопровождение воспитательной работы с одаренными старшеклассниками на основе использования современных форм и методов работы, анализа возникающих трудностей и проблем, активного взаимодействия с педагогическим коллективом и с родителями учащихся.

Литература

1. *Битянова, М. Р.* Организация психологической работы в школе / М. Р. Битянова. — М. : Совершенство, 1998.
2. *Одаренные дети* : пер. с англ. / под общ. ред. Г. В. Бурменской, В. М. Слущкого. — М. : Прогресс, 1991.

3. *Овчарова, Р. В.* Практическая психология образования. — 2-е изд. / Р. В. Овчарова. — М. : Издательский центр «Академия», 2005.
4. Практическая психология образования / под ред. И. В. Дубровиной. — М. : Сфера, 1998.
5. *Савенков, А. И.* Психология детской одаренности / А. И. Савенков. — М. : Генезис, 2010.

СОПРОВОЖДЕНИЕ ИНДИВИДУАЛИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ ПЕДАГОГОВ ГИМНАЗИИ

С. Н. Голубева,
директор МБОУ «Гимназия № 53»

Т. И. Халапсина,
зам. директора МБОУ «Гимназия № 53»

М. В. Журба,
канд. экон. наук, учитель МБОУ «Гимназия № 53»,
Нижний Новгород

Сегодня, в условиях обновления и глубокого реформирования системы образования, педагог, несомненно, является ключевой фигурой образовательного процесса и этим определяются высокие требования как к его личностным, так и профессиональным качествам. Если «старая» школа предполагала, что учитель должен главным образом хорошо знать свой предмет и формировать у учащихся предметные знания, умения и навыки, то сейчас первые позиции занимают уже не предметные компетентности, а метапредметные и личностные.

Основная трудность, которую испытывает учитель в современной школе, связана с тем, что ему необходимо прежде всего самому овладеть теми новыми компетенциями, которым он должен научить школьников. Таким образом, учитель должен находиться в процессе постоянного движения, развития и совершенствования. Стагнация, застой не позволят ему быть востребованным в быстро меняющемся мире.

В этом контексте одной из главных задач современной образовательной организации оказывается профессиональное развитие учителя. Сегодня школа должна быть конкурентоспособной, быстро реагировать на запросы времени, и учителю необходимо соответствовать этим требованиям.

Вопросам повышения квалификации педагогов и прежде уделялось немало внимания: учителя проходили довольно сложную процедуру аттестации, один раз в пять лет — курсовую подготовку. Но сейчас этого оказалось недостаточно. Образовательная сфера развивается и меняется такими быстрыми темпами, которые требуют постоянного профессионального роста учителя, его непрерывного образования. Это должно стать потребностью самого педагога. Но, поскольку самостоятельно построить свой профессиональный образовательный маршрут под силу далеко не каждому учителю, на помощь должна прийти методическая служба образовательной организации.

Сегодня основной целью методической работы является создание условий для непрерывного профессионально-личностного роста педагогов и обеспечения внедрения новых образовательных стандартов. Формы методической работы могут быть самыми многообразными: творческие микрогруппы, проектные команды, учительские клубы, консультационные центры, ассоциации учителей и т. д. Однако чаще всего она традиционно организуется в рамках методических объединений учителей-предметников (методобъединения, кафедры, научно-методические советы). Эта форма организации как способ воздействия на профессионально-педагогическую компетентность учителя устарела и не может обеспечить решение новых задач.

Заседания методических объединений нередко превращаются в формальность, в некие «производственные совещания». Деятельность их председателей сводится к тому, чтобы написать план работы методобъединения, отчет о работе, а также просто донести какую-либо информацию до членов объединения. Научно-методический совет школы, в состав которого входят председатели методических объединений, разрабатывает основные направления методической работы и на своих заседаниях знакомит с ними председателей методобъединений, которые впоследствии ту же самую информацию, причем нередко в искаженном виде, доносят до членов ШМО. Таким образом, в большинстве школ существуют, на наш взгляд, как минимум два структурных подразделения (научно-методический совет и методические объединения), которые практически дублируют деятельность друг друга.

Кроме того, в школах с не очень высокой наполняемостью нередко работают всего один-два учителя, ведущие какой-либо

предмет. В результате, например, методическое объединение естественнонаучного цикла включает в себя учителей разных дисциплин (один биолог, один химик, один учитель географии и т. д.), то есть объединение учителей по предметному признаку становится неактуальным. Нужны более крупные объединения предметников, к примеру, созданные на уровне района либо действующие под патронажем вузов. Организованные таким образом сообщества математиков, историков и др. (возможно, сетевые) могут рассматривать предметные вопросы, причем под руководством специалистов высокой квалификации. Но на практике мы, к сожалению, до сих пор сталкиваемся с тем, что районные методобъединения в основном решают только организационные проблемы (проведение олимпиад, различных мероприятий и т. п.), а вопросы профессионального роста педагогов остаются вне поля их деятельности.

Таким образом, традиционные методические объединения не обеспечивают решение задач профессионального развития учителя в условиях изменения требований к его профессиональной деятельности.

Проанализировав ситуацию, мы пришли к выводу, что в современной школе наиболее актуальным и эффективным может стать объединение педагогов, построенное не по предметному принципу, а на иных основаниях. Например, продуктивно формирование творческих, проектных групп, объединяющих учителей разных дисциплин для решения какой-то конкретной задачи. Такие проектные группы должны создаваться непосредственно под определенную задачу, и каждый раз состав их будет разным. Эта идея как нельзя лучше соответствует и требованиям ФГОС, так как именно в таком режиме деятельности формируются метапредметные компетенции как у педагогов, так и у обучающихся.

Разработкой данной проблемы гимназия занималась в течение трех лет, являясь экспериментальной площадкой ГБОУ ДПО НИРО по теме «Развитие системы консультационно-методического сопровождения педагогических работников в общеобразовательном учреждении в условиях внедрения ФГОС».

В 2013/14 учебном году в гимназии прошел эксперимент, суть которого заключалась в организации методической работы без формальных методических объединений педагогов. Вместо научно-методического совета и ШМО нужно было создать прин-

ципально новое структурное подразделение, которое могло бы обеспечить условия профессионального и личностного роста учителей. Так возникла специальная служба, которая стала заниматься организацией и анализом содержания методической работы, а также мониторингом ее результатов. Это подразделение получило название консультационно-методической службы (КМС). Для обеспечения ее функционирования было разработано положение, которое является нормативно-правовой базой деятельности КМС и определяет ее содержание. На основе анализа опыта работы методических объединений гимназии, методического совета, а также потребностей педагогов мы выделили следующие основные актуальные направления деятельности консультационно-методической службы:

- ⇒ информационно-аналитическое обеспечение образовательного процесса;
- ⇒ консультационно-методическое обеспечение образовательного процесса;
- ⇒ обеспечение информационно-методических условий внедрения ФГОС;
- ⇒ обеспечение условий и сопровождение непрерывного профессионально-личностного роста педагогов гимназии.

В составе КМС три специалиста: заместитель директора гимназии, в функциональные обязанности которого входит организация методической работы, консультант по профессиональному развитию педагогов, выполняющий технические функции, и научный руководитель.

В первую очередь КМС разработала единые формы (шаблоны) для написания планов методической работы и отчетов учителей. Составление отчетов не создало дополнительной нагрузки для педагогов, так как шаблон для них практически полностью соответствует электронному шаблону, разработанному для аттестации учителей. Учитель ежегодно заполняет таблицу, вписывая туда конкретные достижения (свои и своих учеников), и при этом последовательно готовится к процедуре аттестации. Затем все отчеты учителей сводятся воедино, и таким образом формируется своеобразное портфолио достижений гимназии за учебный год.

Наиболее важной задачей КМС в рамках информационно-аналитического обеспечения образовательного процесса стало выявление затруднений дидактического, методического, пси-

хологического характера, возникающих в работе педагогов гимназии, и впоследствии — создание ресурсно-информационных карт построения индивидуальных образовательных маршрутов профессионально-личностного развития педагогов.

В течение года дважды было проведено анкетирование, позволившее диагностировать профессиональные затруднения педагогов. Результаты этой диагностики легли в основу проблематики будущих индивидуальных планов профессионального развития. Всего в анкетировании приняли участие 44 человека. Первая анкета касалась изучения затруднений учителей в организации современного качественного образовательного процесса на уроке и содержала 25 вопросов. Анализируя полученные данные, мы выяснили, что наибольшие трудности связаны с умением планировать работу по формированию надпредметных способов учебной деятельности; знанием классификации методов обучения и умением выбрать оптимальное их соотношение; дифференциацией домашнего задания для разных групп учащихся; знанием и использованием психосберегающих и здоровьесберегающих технологий.

В результате анализа ответов учителей на вопросы анкеты КМС запланировала проведение трех методических семинаров по выявленным проблемам: «Особенности организации образовательного процесса в условиях внедрения ФГОС ООО»; «Педагогическая поддержка получения метапредметных результатов учащимися в рамках организации социального, учебно-прикладного и исследовательского проектирования»; «Рабочая программа как инструмент формирования проектно-исследовательской компетентности учащихся». После каждого семинара предполагается практическая работа: создание рабочих программ по предметам (для учителей, работающих в 5-х классах), проектных модулей (для остальных педагогов, работающих на второй ступени школьного обучения), анализ этих материалов и проведение открытых уроков.

Результаты анкетирования были взяты за основу при создании ресурсно-информационных карт построения индивидуальных образовательных маршрутов профессионально-личностного развития педагогов. Они будут создаваться поступательно: в 2014/15 учебном году консультационно-методическая служба разработает образовательный маршрут, позволяющий решить вышеназванные проблемы, а в 2015/16 учебном году, после

проведения диагностики, учителям будет предложено создать собственные индивидуальные маршруты.

Вторая анкета позволила определить уровень владения педагогов информационными технологиями. Она включала три вопроса, которые касались возможности работать в рамках «безбумажной» школы, принимать участие в дистанционных мероприятиях. Радует то, что 91 % педагогов готовы работать в «безбумажном» формате; лишь 4 человека (9 % от общего числа) высказались против. Также подавляющее большинство учителей готовы участвовать в дистанционных образовательных мероприятиях, совещаниях, конференциях и педагогических советах. В результате было принято решение разработать проект «Новая умная школа», позволяющий приступить к работе в рамках «безбумажной» школы. Уже сделаны первые шаги в реализации проекта: издан приказ «Об использовании электронной почты в гимназии» (все педагоги создали аккаунты Gmail); разработано положение о системе электронной почты; создана адресная книга группы; образованы группы рассылки. Начата работа в тестовом режиме, когда вся необходимая информация доводится до педагогов путем электронной рассылки (тестовый режим длится в течение 1 полугодия).

Таким образом, уже начальный этап эксперимента сделал очевидными много несомненных плюсов нового подхода к организации методического сопровождения работы педагогов. Прежде всего, повысилась личная ответственность каждого учителя не только за результаты своей деятельности, но и за ее организацию. Удалось достичь оптимизации учебного процесса благодаря изменению структуры управления гимназией. Обеспечено своевременное доведение полной информации до каждого педагога (внедрение проекта «Безбумажная школа»). Учителя успешно овладевают метапредметными компетенциями, взаимодействуя с коллегами в творческих проектных группах. Кроме того, эксперимент продемонстрировал важный эффект, который выразился в оптимизации расходов финансовых средств на организацию методической работы в гимназии.

УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ



СЕТЕВОЙ ПОТЕНЦИАЛ КАК ИНТЕГРАТИВНЫЙ
ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ СЕТЕВОГО
ПРОЕКТИРОВАНИЯ ИННОВАЦИОННОЙ
ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕДАГОГОВ

А. С. Мольков,

канд. пед. наук, доцент кафедры педагогики
и андрагогики ГБОУ ДПО НИРО

В современной культурно-исторической ситуации отечественное образование должно выступать действенным средством развития как личности, так и общества в целом, формирующим ресурсы их жизнестойкости и жизнеспособности. Раскрытие человеческого потенциала образования через освоение культуры проектной и инновационной деятельности предполагает переосмысление условий, механизмов и модельных представлений о профессиональном развитии педагогов в системе дополнительного профессионального образования, ориентированной на формирование «новых

поколений профессионалов», способных двигать общественный прогресс [5].

В калейдоскопе образовательных ситуаций (неоднородность, неоднозначность, разнообразие и противоречивое толкование статуса и места системы дополнительного профессионального образования) постдипломное образование педагогов, отражающее в своем генезисе три стадии институционализации: от института усовершенствования учителей и методических центров — к системе повышения квалификации и переподготовки кадров и далее к институту развития образования, — определяется нами как особое пространство сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов, интеркоммуникационный узел, образовательный универсум взрослых обучающихся, которого прежде не существовало.

В условиях становления российской экономики как инновационной развитие образования должно проектироваться в логике решения задач «выращивания» субъектов инновационной деятельности. Именно через процесс формирования инновационного поведения педагогов на базе новейших образовательных проектно-сетевых технологий возможно осуществить переход от производства товаров и услуг (связанных с затратами невозможных ресурсов) к производству нематериальных — человеческих — ресурсов. По меткому замечанию Ю. В. Громыко, «единственный путь, каким можно сегодняшнего молодого человека включить в современный социум, — это сделать социум предметом его проектного преобразования» [2].

По убеждению В. И. Слободчикова, именно человеческий потенциал в настоящее время служит нематериальным ресурсом для развития социальной и гуманитарной практики, поскольку включает в себя и личностные ресурсы, и профессионально-деятельностные, и научно-методические, и организационно-управленческие, и многие другие. Современное образование должно быть направлено не только на освоение и воспроизводство определенных культурных образцов, но и на формирование контура перспективных духовно осмысленных моделей современной жизни детей и взрослых [6].

Категория «потенциал» в современной науке достаточно хорошо исследована и имеет множество измерений, раскрывающих ее смысл. Для определения понятия «сетевой потенциал» нами был проведен историко-селективный анализ данной ка-

тегории, позволивший отобрать актуальные для исследуемого явления смыслы и значения.

Слово «потенциал» латинского происхождения и буквально переводится как «возможность, сила, мощь, источник». В ходе развития науки это понятие получило достаточно разнообразное применение. Наиболее длительную историю использование данной категории имеет в философии. Еще в Античности Аристотель делил бытие на «потенциальное» и «актуальное», а процесс развития всего живого, в том числе и человека, представлял как переход от первого ко второму. Современные энциклопедические представления о потенциале заключаются в способности живого или неживого быть не тем, чем оно является, осуществляя тем самым движение, то есть процесс.

В естественных науках понятие «потенциал» связано с возможностью осуществления действия или функции. В частности, в физике оно означает способность тела или системы тел совершать определенную работу. Данный смысловой акцент на некую полезную величину, которую можно вычислить и измерить, перешел и в «социальную физику» — социологию. В системе наук о человеке и обществе понятие «потенциал» заняло ключевое место, обозначая возможности отдельного человека, обществ различного типа и вида, отдельных государств и их объединений в определенной области или направлении. Во второй половине XX века на фоне стабилизации гуманитарной ситуации в мире стало активно разрабатываться понятие «человеческий потенциал», в интерпретации которого выделились два направления. Сторонники одного из них, вслед за пониманием задач социально-экономической науки в логике физических представлений, наполняли понятие «человеческий потенциал» утилитарными, полезными и «прикладными» к той системе, в которой разворачивается деятельность человека, смыслами ресурса, резерва, капитала. Исследователи другого направления, основываясь на антропологических принципах и гуманистических ценностях, определяли человеческий потенциал как совокупность возможностей и готовностей человека быть другим, возможным по отношению к себе самому актуальным, включающую среди прочего возможность и готовность к образованию, саморазвитию, профессиональному росту, переквалификации.

В современной психологии и педагогике, на наш взгляд,

наиболее актуальные представления о человеческом потенциале развиваются в рамках антропологического подхода. В зарубежной психологии в этом плане необходимо отметить теорию самоактуализации выдающегося представителя гуманистической психологии А. Маслоу, в отечественной психолого-педагогической науке — исследования В. И. Слободчикова, развивающие антропологическую парадигму отечественного образования.

Представляя элементную базу структуры деятельности как антропологическую категорию, В. И. Слободчиков показал сопряжение и организацию пары элементов в этой структуре — ресурс и потенциал. При этом ученый определил ресурс как «источник возможного действия или совокупность различных источников деятельности», а потенциал — как «структурированный ресурс определенной мощности или воплощенный принцип организации ресурсов» [6].

Для нашего исследования, связанного с сетевым проектированием инновационной деятельности педагогов в условиях постдипломного образования, недостаточно опираться только на интерпретацию данных элементов, более важным и существенным является построение инновационной практики сетевого образования на основе полной (нормативной) структуры деятельности в контексте антропологической парадигмы, разработанной В. И. Слободчиковым [6]. Говоря о «человеке возможном», о формировании инновационного типа поведения, мы делаем акцент на человеческих ресурсах потому, что подготовка профессионала, по большому счету, это не только и не столько освоение специальных навыков и умений, сколько «выращивание» способности этими навыками распорядиться. Педагог-профессионал — тот, кто умеет не только качественно и эффективно решать поставленные перед ним задачи, но и самостоятельно выдвигать их, кто способен непрерывно развиваться средствами своей профессии, внутри своей профессии и тем самым развивать профессию, «изнутри» раздвигая ее рамки.

Именно в логике антропологического подхода и проектно-преобразующей парадигмы нами выстраивается понятие «сетевой потенциал» — одно из наименее разработанных в современном сетевом образовании, находящееся в стадии накопления представлений.

В обозначенном контексте сущность сетевого потенциала рассматривается обособленно от его понимания в социально-

утилитарных теориях и экономической теории деятельности, а содержание определяется как возможность совершения практического действия в условиях сетевой соорганизации субъектов инновационного образования. В качестве ключевой характеристики данного феномена было отмечено, что если реализация потенциала при осуществлении работы в физических динамических системах всегда ведет к уменьшению его мощности, то использование сетевого потенциала как антропологического ресурса, наоборот, обуславливает не уменьшение его, а развитие субъекта действия, повышение его продуктивности и результативности.

Исследование особенностей сетевого потенциала как антропологического ресурса построения практики инновационного образования проводилось кафедрой педагогики и андрагогики ГБОУ ДПО «Нижегородский институт развития образования» под руководством научного руководителя проекта Г. А. Игнатъевой в рамках деятельности федеральной инновационной площадки «Проектно-сетевой институт инновационного образования», созданной на базе института согласно приказу Министерства образования и науки РФ № 273 от 10 апреля 2012 г. «О статусе федеральной инновационной площадки».

Целью Проектно-сетевого института инновационного образования является создание в русле проектно-преобразующей парадигмы и на основе технологии сетевого проектирования нового типа сетевой образовательной институции, представляющей собой высшую форму соорганизации субъектов инновационной деятельности в региональной системе образования [1].

В соответствии с приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 23 июня 2009 г. № 218 «Об утверждении Порядка создания и развития инновационной инфраструктуры в сфере образования» была определена конкретная форма организации сетевого взаимодействия инновационных образовательных учреждений (элементарных единиц сети) — инновационная площадка как форма осуществления и диссеминации системных инноваций в региональной системе образования.

Основными формами сетевого сотрудничества, в которых осуществляется процесс создания и развития инновационной инфраструктуры в системе регионального образования, являются:

— совместная разработка комплексных проектов и программ инновационного развития, в ходе которых ГБОУ ДПО НИРО осуществляет научное консультирование и руководство (очное и дистантное);

— методологические семинары (в том числе в виде интернет-конференции с использованием компьютерных средств связи);

— педагогическое консультирование;

— полипрофессиональная экспертиза результатов и образовательных продуктов инновационной деятельности;

— культивирование новых норм инновационного развития;

— проведение прикладных и практико-ориентированных исследований и др.

Проектно-сетевой институт инновационного образования как сетевое сообщество субъектов инновационного образования представляет собой локальную зону, где создаются необходимые кадровые, юридические, организационные, технические, экономические и другие условия для «выращивания» практики инновационного образования [2, 3].

Для измерения эффективности технологии сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов в качестве интегративного показателя нами был определен «сетевой потенциал». По отношению к практике инновационного образования он выступает в качестве деятельностного ресурса, который либо уже сформировался и частично вовлечен в образовательную практику, либо пока еще находится в стадии становления с перспективой последующей реализации в практической деятельности. Структурно сетевой потенциал может быть представлен как взаимосвязанная совокупность ряда относительно самостоятельных компонентов (субпотенциалов), например, инновационно-творческого, профессионально-квалификационного, ценностно-интеллектуального и др.

В контексте нашего исследования мы придерживаемся дефиниции сетевого потенциала как совокупности возможностей построения практики инновационного образования, включающей два основных компонента: готовность педагогов к инновационной деятельности и качество инновационной деятельности образовательного учреждения — инновационной площадки сети и участника Проектно-сетевого института инновационного образования. Структурно сетевой потенциал пред-

ставляет собой совокупность результирующих показателей его основных компонентов.

Оценка готовности педагогов к инновационной деятельности, согласно методике А. В. Растянникова, С. Ю. Степанова и Д. В. Ушакова, включает в себя готовность информационную (уровень усвоения теоретических положений), мотивационную (уровень внутренней мотивации), психологическую (уровень рефлексивности, креативности и коллегиальности), организационную (уровень кооперативности). Оценка качества инновационной деятельности по методикам В. С. Лазарева и Б. П. Мартиросяна рассматривается на основе таких показателей, как «чувствительность к проблемам», «восприимчивость к возможностям развития», «внедренческий потенциал».

Содержание показателей компонентов определяется комплексно: наличие совместно разрабатываемых и реализуемых инновационных проектов и образовательных программ; совместное формирование и издание тематических комплексов по различным аспектам инновационной деятельности, являющихся интеллектуальными продуктами, значимыми для практиков других регионов; совместная организация семинаров, консультационных услуг по стратегиям инновационного развития учреждений в рамках распространения и диссеминации инновационного педагогического опыта; наличие общего интернет-сайта в качестве электронной оболочки инструментально-образовательного метазадания; создание проектных команд школ; активное использование интерактивных форм взаимодействия в сетевом профессиональном сообществе, участие в конференциях, профессиональных конкурсах и др.

Конкретизация и оптимизация структуры сетевого потенциала в части основных компонентов и особенно субпотенциалов, а также содержания их показателей определяют перспективы дальнейшего исследования.

Литература

1. *Бармин, Н. Ю.* Проектно-сетевой институт инновационного образования как новый тип институционализации в системе регионального образования / Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева // Образование. Наука. Инноватика: южное измерение. — 2011. — № 4 (19). — С. 7—15.

2. *Громыко, Ю. В.* Проектное мышление / Ю. В. Громыко. — М.: Изд-во МАРО, 2000. — 420 с.

3. *Игнатъева, Г. А.* Анализ результатов и эффектов инновационной деятельности ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» / Г. А. Игнатъева // Инициативы XXI. — 2014. — № 1. — С. 20—23.

4. *Игнатъева, Г. А.* Социальные эффекты проектно- сетевого института инновационного образования как прообразы новой общественной практики / Г. А. Игнатъева, А. Н. Матукина, М. Н. Крайникова // Интеграция образования. — 2014. — № 3. — С. 12—18.

5. *Инновационная Россия — 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) (проект).* — М. : Минэкономразвития Российской Федерации, 2010. — 105 с.

6. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

ВОПЛОЩЕНИЕ ИДЕИ ГУМАНИТАРНОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ В УСЛОВИЯХ ГИМНАЗИЧЕСКОГО УКЛАДА ШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н. А. Анищенко,
директор МБОУ «Гимназия № 13»,
Нижний Новгород

Возрождающийся в нашей стране гимназический уклад школьного образования характеризуется осуществлением социокультурного воспроизводства как восхождения к культурному эталону, гармоничному, идеальному.

В начале 2000-х годов многие гимназии столкнулись с проблемой выбора ориентиров своего развития. Будучи новацией в период образовательных реформ 90-х годов, к началу XXI века данная образовательная модель уже стала нормой для отечественного образования. Мы, как и другие гимназии, находились в поиске, экспериментировали, и ключевым моментом в этих поисках стало сотрудничество с кафедрой педагогики и андрагогики Нижегородского института развития образования под руководством докт. пед. наук Г. А. Игнатъевой. Войдя в профессиональное сообщество «Нижегородская инновационная школа», мы познакомились с научной школой гуманитарно-антропологического подхода В. И. Слободчикова. Его идеи ока-

зались нам очень близки, тем более что в Ассоциации гимназий мы к тому времени уже тесно общались с Вятской гуманитарной гимназией, также разделяющей ценности и теоретические основания данной научной школы.

Гуманитарно-антропологическое измерение инновационного образования привлекло нас еще и тем, что оно созвучно традиции немецкого классического образования, исторически являющегося основой образовательной системы российской гимназии. Эту традицию отличает установка на достижение максимальных результатов развития человека, формирование у него универсальных способностей, основополагающая из которых — способность к учению и самообучению.

В коллективе гимназии новая идея и сам термин «гуманитарно-антропологический подход» вызвали горячее обсуждение, в ходе которого высказывались разные точки зрения. Большую роль в устранении обозначившегося когнитивного диссонанса сыграло профессиональное общение педагогического коллектива гимназии с сотрудниками кафедры педагогики и андрагогики. Сегодня мы едины в понимании смысла гуманитарно-антропологического подхода, ориентирующего образование одновременно и на духовную укорененность человека во времени истории и пространстве культуры, и на его непрерывное движение к совершенству.

Наш вариант построения гуманитарной антропопрактики мы оформили в виде матрицы (рис. 1), образованной тремя взаимопересекающимися пространствами:

- учебно-исследовательским, существующим в формах различных типов уроков, групповых и индивидуальных занятий, кружков, секций, студий;
- проектно-конструкторским, представленным клубными объединениями, творческими группами, проектными командами;
- профессионально-деятельностным, организуемым через работу проблемных семинаров, творческих мастерских, проведение конференций, симпозиумов, фестивалей, конкурсов и т. п.

Каждое из пространств пронизано структурой образовательных мест (программ, организационных форм образовательного процесса), в которых решаются специфические образовательные задачи средствами определенных технологий. Это и техно-

логии, обеспечивающие укрепление и развитие человеческого организма, и социально ориентированные технологии, и проектно-управленческие, направленные на становление субъекта деятельности (учебной, художественной, исследовательской, проектной, управленческой), и технологии самопроектирования.

При этом ведущей технологией гуманитарной антропопрактики мы считаем гуманитарный образовательный диалог и разделяем точку зрения выдающегося отечественного мыслителя М. М. Бахтина, который утверждал, что только в общении, во взаимодействии человека с человеком раскрывается «человек в человеке» как для других, так и для себя самого, что «быть — значит общаться диалогически». Поэтому диалог становится подлинным «событием бытия» педагога и учащегося в пространстве гимназического образования.



Рис. 1. Матрица образовательного пространства «Школы гуманитарных антропопрактик»

Образовательные результаты гуманитарной антропопрактики мы рассматриваем в единстве трех сфер человеческого бытия: интеллектуальной, сферы воли и действия, эмоционально-чувственной, — а также в динамике от начальной к старшей ступени обучения. В интеллектуальной сфере от способности отражать мир в знаковых системах, формируемой в начальной школе, учащиеся получают возможность перейти к практическому

знанию как когнитивному результату основной школы и далее к созидательному творчеству, выражающемуся в создании нового знания через свободу действий, в старшей школе. В сфере воли и действия это постепенное возрастание самостоятельности: от принятия определенных дисциплинарных норм и действий в соответствии с ними к самостоятельности действий, подчиненных внешней цели, и далее к свободе действий на основе личного императива. В эмоционально-чувственной сфере — переход от безусловного принятия общественных правил поведения к морали, показывающей соотношение чувства с идеалом личности, наиболее точно отражающим потребности общественного развития, и наконец к духовности, означающей единство с вечными ценностями.

В перспективе реализации обозначенной инновационной идеи мы видим создание на базе гимназии инновационного ресурсного центра гуманитарных антропопрактик. В начале этого пути для нас было очень важно оформить идею и представить ее публично. Это было сделано благодаря публикациям, созданию фильма о гимназии, выступлениям в средствах массовой информации, подготовке стендового доклада. Еще одним значимым шагом стало создание интеллектуально-волевого ресурса инновационной деятельности. Это проектно-инициативные группы и целевые программы, определяющие содержание их деятельности и образующие деятельностьную образовательную среду гуманитарных антропопрактик.

Анализ работы гимназии в инновационном режиме позволяет определить в качестве приоритетной на ближайшую перспективу проблему управленческой поддержки инновационной деятельности, что объясняется, с одной стороны, стремительным распространением различных инноваций, а с другой — недостаточным владением ими педагогами. Мы понимаем, как важно создать ситуацию успеха для каждого педагога, ориентируясь при этом на его индивидуальность и личностное самоопределение. Именно поэтому мы начали с создания коллектива единомышленников. Ведь это не только показатель эффективности управления гимназией, но и залог успешности ее инновационной деятельности.

Литература

1. Инновационная идея: от мысли — к концепции: андрагогическая пьеса в трех действиях: учебно-методическое пособие /

Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, М. Н. Крайникова. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 108 с.

2. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования. Введение в антропологию образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург; Москва, 2010. — 264 с.

ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПРОЕКТНО-ТЕХНОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ ИННОВАЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ В МБОУ «ГИМНАЗИЯ № 50» Н. НОВГОРОДА

Р. Х. Тангальчев,

канд. пед. наук, директор МБОУ «Гимназия № 50»

И. Р. Казакова,

канд. соц. наук, зам. директора по НМР

МБОУ «Гимназия № 50», Нижний Новгород

Проектно-технологическая антропопрактика связана, на наш взгляд, с основным средством образования — как инновационного, так и традиционного, — его содержанием. Над освоением и разработкой содержания образования инновационного типа мы работаем не первый год. В рамках реализации проектов «Школа деятельной личности» и «Школа гуманитарного проектирования» нам удалось создать образовательное пространство, в котором объектами проектирования являются деятельность учащегося, педагогическая деятельность, а также деятельность гимназии как организации, в частности технология управления образовательным процессом.

Опыт работы гимназии в инновационном режиме на протяжении двух десятилетий включает участие в сетевом региональном проекте «Нижегородская инновационная школа», сотрудничество с авторами УМК, участие в разработке рабочих и ресурсных тетрадей, освоение инновационных образовательных технологий в рамках деятельности гимназии как базовой площадки Нижегородского центра непрерывного образования. Все это позволило гимназии перейти на более высокий системный уровень инновационной деятельности и создать лабораторию метапредметного содержания и новой дидактики.

Школа-лаборатория как элемент инновационной инфраструктуры регионального образования представляет собой организацию с устойчивой и системной инновационной деятельностью, разрабатывающую и реализующую отличную от принятой в большинстве школ модель организации жизнедеятельности учащихся, принципиально отличное от традиционного содержание образования, новое содержание и способы деятельности педагога. Школы-лаборатории сегодня призваны занять особую позицию в системе образования. Мы считаем, что это площадка такого взаимодействия практико-ориентированной науки и науко-ориентированной практики, которое позволяет минимизировать традиционно существующий временной разрыв между созданием нового знания и внедрением его в образовательную практику. Преимущество в том, что это знание и разработанные продукты сразу подвергаются экспертизе и апробации на практике, которая и выявляет их жизнеспособность.

Становление школы-лаборатории связано с формированием позиции педагога-исследователя. Организация исследовательской деятельности педагогов строится на основе принципа полисистемности — продуктивного сосуществования различных культурных образовательных систем.

Необходимость практико-ориентированных разработок в области метапредметного содержания образования и способов его освоения учащимися диктуется также требованиями ФГОС общего образования: стандарт определяет приоритет метапредметных и личностных образовательных результатов, которые можно формировать только на универсальном (метапредметном) содержании.

Сформировавшийся в гимназии научно-организационный и интеллектуально-волевой ресурс позволил нам построить модель лаборатории метапредметного содержания и новой методики. В основе моделирования лежал анализ проблем, тенденций развития, имеющихся ресурсов, традиций и накопленного опыта.

Прежде всего, мы учитывали профессиональные дефициты, возникшие в связи с переходом на новые ФГОС в основной школе и связанные с содержательной, технологической, методической неготовностью педагогов осуществлять формирование и развитие метапредметных действий учащихся.

Модель лаборатории включает в себя как элементы, в которых воплощаются традиции гимназии и ее корпоративный (брендовый) стиль, так и инновационные элементы — «точки роста», — выступающие в качестве целей и ожидаемых результатов (рис. 1).



Рис. 1. Модель лаборатории метапредметного содержания и новой дидактики

Основой модели являются педагогические мастерские. Это достаточно широко известная практико-ориентированная форма взаимодействия и обучения педагогов под руководством мастера — опытного учителя или ученого. Но в нашей модели мастерские носят еще и продуктивный характер: они создают инновационные продукты, которые апробируются в образовательном процессе, подвергаются внешней экспертизе и сопровождаются мониторингом результативности. Прежде всего, это задача мастерской цифровых и методических ресурсов и мастерской мониторинговых исследований.

Ведущим компонентом модели лаборатории метапредметного содержания и новой дидактики выступает мастерская разработки задачных форм содержания, где разрабатываются системы исследовательских задач для курсов отдельных предметов и системы деятельностно-ценностных задач, охватывающие восемь метапредметных областей: «Человек», «Семья», «Общество», «Природа», «Искусство», «Техника», «Наука», «Знаковые системы». Задачи составляют основу для создания электронного

учебника деятельностного типа (на основе проблемно-проектного подхода и с использованием возможностей интернета). Это один из ожидаемых инновационных продуктов, запланированных в перспективной деятельности лаборатории.

На сегодняшний день для нас наиболее ценными являются уже разработанные инновационные продукты:

- модель и нормативная база деятельности лаборатории метапредметного содержания;
- банк апробированных инновационных технологий по формированию метапредметных и личностных умений;
- электронный банк деятельностно-ценностных задач ТОГИС по отдельным предметам и метапредметным областям;
- система исследовательских и учебных задач в курсах отдельных предметов;
- типология портфолио для выпускников основной и старшей школы;
- тематика системы педагогических мастерских по освоению технологии проектирования в деятельности учителя и учащихся (пакет материалов и ресурсный портфолио).

В перспективе мы планируем достичь результатов и по другим направлениям инновационного проекта:

1. Разработка метапредметного и проектно-ориентированного компонентов содержания общего основного образования на основе задачного подхода (система исследовательских и учебных задач в курсах отдельных предметов, банк деятельностно-ценностных задач ТОГИС в метапредметных областях).

2. Разработка и апробация компонентов УМК по формированию метапредметных действий (мониторинг уровня сформированности метапредметных действий, варианты портфолио выпускников как способа оценки и мониторинга развития универсальных учебных действий).

3. Формирование модели взаимодействия педагогов на основе метапредметного подхода. Это направление является наиболее сложным, поскольку педагог основной и средней школы продолжает позиционировать себя прежде всего как учитель-предметник. Поэтому работа лаборатории нацелена в том числе и на преодоление предметных барьеров и выход в надпредметную область взаимодействия с учеником.

Сегодня мы являемся свидетелями своеобразного «взрыва» педагогических идей, находок, решений сложнейших образо-

вательных задач. В центре образовательной системы наконец-то оказался ученик, его внутренний мир, и это требует от каждого педагога высокого уровня педагогического мастерства, ведь «недостаток ребенка — это его достоинство, не раскрытое учителем». В этом контексте любая педагогическая технология должна быть переосмыслена учителем с точки зрения ее ценностно-смысловой составляющей, возможности быть антропопрактикой, обеспечивающей развитие субъектности в деятельности и становление личностной позиции во взаимодействии с окружающим миром.

Литература

1. Инновационная Россия — 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года) (проект). — М. : Минэкономразвития Российской Федерации, 2010. — 105 с.

2. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

МЕХАНИЗМЫ ПОВЫШЕНИЯ КАЧЕСТВА ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ РАСШИРЕНИЯ ГОСУДАРСТВЕННО- ОБЩЕСТВЕННОГО УПРАВЛЕНИЯ В ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ

Н. Н. Каргина,
директор МБОУ «Лицей № 21», г. Дзержинск

Обеспечение открытости системы образования, создание условий для участия общественности, потребителей образовательных услуг в управлении ею является важным фактором, стимулирующим повышение качества и доступности образования в соответствии с целями опережающего развития.

В последнее десятилетие расширение общественного участия в формировании образовательной политики, управлении и оценке качества образования определено как приоритетное направление развития в основных стратегических документах федерального уровня.

Так, основные направления деятельности Правительства РФ (утверждены распоряжением Правительства Российской Федерации 17 ноября 2008 г. № 1663-р) предполагают «широкое внедрение общественно-государственных форм управления в системе общего образования, создание во всех образовательных учреждениях советов самоуправления (управляющих советов, которые получают право влиять на распределение стимулирующей части фонда оплаты труда учреждения в зависимости от результатов работы каждого учителя и руководства школы)».

Описание основных ожидаемых конечных результатов государственной программы «Развитие образования в Российской Федерации на 2013 — 2020 гг.» (утверждена постановлением Правительства РФ от 15 апреля 2014 г. № 295) предусматривает, что «общественность (родители, работодатели, местное сообщество) будет непосредственно включена в управление образовательными организациями и оценку качества образования».

Федеральный закон РФ «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ (глава 12, статья 89, пункт 1) утверждает принципы учета общественного мнения и государственно-общественного характера управления системой образования.

Сама идея государственно-общественного управления (ГОУ) образованием стала в последнее время настолько популярной, что уже не вызывает дискуссий. Сегодня практически никто не сомневается в его необходимости и можно в целом говорить о сложившемся твердом убеждении, что общество должно участвовать в принятии решений в сфере образования. При этом в понимании цели введения государственно-общественного управления образованием выделились три основных подхода, три точки зрения на механизмы повышения качества образования в условиях расширения общественного участия в процессах функционирования и развития образовательных организаций.

1. *Социально-политическая точка зрения*, суть которой состоит в том, что участие общественности в управлении образованием необходимо в силу общих процессов демократизации общества. У многих социальных групп и институтов есть свои интересы в области образования. Следовательно, в числе структур демократического управления должны быть и обществен-

ные органы, обладающие правом на участие в принятии решений относительно сферы образования в интересах этих социальных групп. В современных условиях, при переходе к гражданскому обществу, необходимы структуры и механизмы, позволяющие предъявить требования заинтересованных сторон — семьи, учреждений профессионального образования, основных институтов государства (армии, правоохранительной системы, здравоохранения, органов власти и управления и др.), общественных организаций и политических партий, религиозных конфессий, работодателей, науки, культуры и т. д., согласовать, зафиксировать их в виде планируемых результатов учебно-воспитательного процесса, условий его организации и осуществления.

2. *Педагогическая точка зрения* акцентирует важную роль общественного управления в воспитании у обучающихся гражданских качеств, необходимых для жизни в демократическом обществе, развитии гражданского самосознания, навыков социальной активности, понимания устройства общественного управления, мотивации и навыков принятия решений и т. д. Школа остается основным социальным институтом, способным обеспечить воспроизводство существующих и проектирование новых социальных отношений, их развитие и совершенствование, ответственным за качество социализации нового поколения. Разные формы школьного самоуправления полностью отвечают этой задаче. В практике известно много примеров развития идей внутришкольной демократии — «школьные республики» со своими законодательными и исполнительными органами, судами и т. п., школьные советы, различные детские организации и движения. Данные формы общественного самоуправления вполне могут обеспечить решение многих задач управления школьной жизнью, касающихся режима работы школы, сроков каникул, наличия и вида школьной формы, организации питания, внеурочных занятий и т. д. Таким образом, с педагогической точки зрения цель общественного управления — это в первую очередь внедрение эффективных педагогических технологий, обеспечивающих формирование у детей требуемых качеств гражданского поведения.

3. *Профессионально-управленческая точка зрения* основана на признании того факта, что есть ряд задач управления образованием, которые на данном этапе его модернизации решить

без привлечения общественности либо невозможно, либо трудно. Это выработка стратегии, постановка конкретных целей развития школы, местной образовательной системы, региональной и общероссийской систем образования — все это невозможно сделать без учета мнений и ожиданий широкой общественности, поскольку образование является открытой системой. В первую очередь речь здесь должна идти об общем образовании, поскольку, будучи обязательным, оно в то же время предоставляет пока минимальную степень свободного выбора детям и родителям.

Сегодня всем становится очевидно, что необходимо не только более эффективное распределение полномочий и ответственности, но и увеличение мощности управленческого аппарата школы. Для того чтобы высвободить время для решения стратегических задач развития, руководители вынуждены делегировать часть своих полномочий на нижние уровни управления, включая в том числе и общественные структуры в качестве субъектов принятия решений по целому ряду задач. Таким образом, привлечение общественности — это ресурс более эффективного управления образованием в условиях его нарастающей сложности.

Значительную часть современных нововведений в образовании просто невозможно эффективно реализовать, если не обеспечить им поддержку со стороны общественности за счет привлечения к инновационной деятельности всех участников образовательного процесса и заинтересованных групп уже на самых ранних этапах разработки новаций. Это и реструктуризация сети образовательных учреждений, и профильное обучение, и новая система оплаты труда педагогов, и переход к новым стандартам общего образования. Все эти новации затрагивают интересы детей, родителей, отчасти местного социума (например, профильное обучение, реструктуризация сети школ), а значит, они должны и проектироваться, и внедряться с учетом разных позиций как согласованное решение, как «общественный договор».

По-прежнему остаются недостаточными ресурсные возможности самой системы образования в решении наиболее актуальных ее задач, и прежде всего задач развития. Скорее всего, еще долгое время она не сможет развиваться и модернизироваться за счет собственных внутренних ресурсов. Следователь-

но, единственный путь — привлечение ресурсов извне, социальное партнерство, участие общественности в ресурсном обеспечении. В этой ситуации для всех образовательных организаций и образовательных систем существенно возрастает роль внебюджетных источников при решении разнообразных задач их деятельности. Реальное включение общественности в образовательные отношения фактически стало одним из ресурсов, обеспечивающих системе образования возможность не только выживания в трудных условиях, но и развития. Причем речь идет как о финансовом подкреплении, так и о научно-методической (формирование библиотек, медиатек и др.), материально-технической и иной поддержке. Очевидно, что общественность должна получить в связи с этим и дополнительные права в определении и контроле целей, результатов и условий образования, закрепленные в отдельных структурах и механизмах. Таким образом, привлечение общественности к управлению — это действенный механизм укрепления ресурсной базы образования.

Анализ представленных в научной литературе и периодической печати материалов по проблемам участия общественности в управлении образованием позволил обобщить имеющиеся фактические и научные данные и выделить основные тенденции, складывающиеся в настоящее время в этой сфере. К их числу следует отнести:

1. Закрепление государственно-общественного управления в качестве реального приоритета образовательной политики и неотъемлемой части современной модели образования. Это подтверждается тем, что все наиболее значимые федеральные проекты последних лет в сфере модернизации общего образования включают элементы ГОУ как обязательную составную часть (приоритетный национальный проект «Образование», комплексный проект модернизации образования, ФГОС и др.).

2. Расширение спектра функций общественного управления образованием и усложнение его содержания. Наряду с традиционными функциями контроля и ресурсного обеспечения уверенно развиваются общественная экспертиза, проектное управление, участие в стратегическом планировании, формировании социального заказа образованию и др.

3. Увеличение разнообразия организационных форм включения общественности в управление образованием, свидетель-

ствующее об устойчивости ГОУ как явления жизни образовательного сообщества. Это и постоянно действующие органы, и временные структуры, создаваемые для решения конкретной задачи, и инициативные движения, общественные объединения и др. Так, в российских школах действуют сейчас в качестве постоянных органов советы школ, управляющие советы, родительские комитеты, ученические органы самоуправления, попечительские советы и некоторые другие.

4. Увеличение разнообразия механизмов участия общественности в управлении образованием. В настоящее время применяются прямое участие в принятии управленческих решений за счет включения представителей общественности в постоянно действующие органы управления образованием и наделения их соответствующими полномочиями; участие в формировании образовательной политики в составе временных рабочих органов; правовая общественная экспертиза управленческих решений; совместная деятельность в рамках социального партнерства с образовательными учреждениями и т. д.

5. Постепенная специализация, разделение сфер ответственности и формирование соответствующих организационных форм:

⇒ попечительские советы, партии, фонды как источники ресурсного обеспечения;

⇒ общественные экспертные группы как часть формирующегося независимого экспертного сообщества в сфере образования;

⇒ общественные советы, проектные группы, стратегические команды как органы выработки образовательной политики, стратегии развития;

⇒ правозащитные структуры, общественные движения как выразители и защитники интересов детей, родителей, педагогов.

6. Формирование специального инструментария для решения тех задач, которые ставятся перед общественными управляющими, что свидетельствует о развитии этих видов деятельности. Сюда относят конкретные методики и процедуры общественной экспертизы качества образования, общественной оценки качества деятельности педагогов при распределении стимулирующих надбавок к заработной плате; разработку регламентов деятельности общественных органов управления — управляющих, попечительских советов и др., процедур соци-

ального проектирования и проектного управления; использование информационных технологий для обеспечения открытости школы социуму, интерактивных форм общения с родителями учащихся и др.

7. Расширение состава социальных групп и институтов, реально участвующих в принятии управленческих решений в сфере образования. Так, помимо традиционных групп участников образовательного процесса, педагогических общественных организаций, растет количество бизнес-структур, политических партий и движений, религиозных конфессий, которые участвуют в формировании образовательной политики, создании условий для развития образования, определении требований к его результатам и содержанию, в решении конкретных актуальных задач по информатизации образования, изданию учебно-методических материалов, психологической помощи в трудных жизненных ситуациях, работе с одаренными детьми либо детьми, нуждающимися в специальной поддержке и помощи, и т. д.

8. Развитие нормативной базы общественного управления образованием. Появляются нормативные и ненормативные правовые акты, регулирующие деятельность попечительских советов, управляющих советов, локальные акты образовательных учреждений; развиваются договорные отношения образовательных организаций с родителями и др. Все это свидетельствует о формировании правового поля для расширения общественного участия в управлении образованием.

Можно также выделить и некоторые проблемы развития государственно-общественного управления образованием на современном этапе:

⇒ отсутствие стратегических целей и приоритетов развития общественного управления;

⇒ отсутствие системного подхода к развитию государственно-общественного управления образованием;

⇒ преобладание административных рычагов регулирования сферы государственно-общественного управления;

⇒ отсутствие стратегических ориентиров для определения содержания деятельности создаваемых организационных структур ГОУ;

⇒ низкая эффективность и формальность насаждаемых сверху организационных форм и механизмов (в частности,

управляющих советов, включения общественности в новую систему оплаты труда педагогов);

⇒ отсутствие правовых механизмов обеспечения баланса прав и ответственности общественных структур управления и др.

Проведенный анализ сложившейся ситуации в сфере государственно-общественного управления образованием позволяет обозначить те направления, которые открывают в настоящее время наибольшие перспективы для использования общественного потенциала управления и, следовательно, должны быть признаны концептуально приоритетными:

⇒ формирование и предъявление социального запроса образованию, включающего перечень главных социально значимых результатов, на которые рассчитывает каждый родитель, отдавая ребенка в школу, а также общество и государство, финансирующее эту систему;

⇒ профессионально-общественная экспертиза стратегических управленческих решений, инноваций в сфере образования и результатов деятельности образовательных организаций (развитие инновационного движения в образовании, разнонаправленность проводимых нововведений, их относительная обоснованность с точки зрения социальных ценностей и целей требуют обязательного наличия экспертного заключения, выработки экспертной позиции со стороны общественности, которая должна быть оформлена и представлена на любом уровне принятия решений, касающихся интересов значительной части общества в сфере образования);

⇒ контроль социально значимых условий образовательного процесса, образовательной среды, деятельности образовательной организации со стороны самых заинтересованных социальных групп;

⇒ снижение рисков для участников образовательного процесса в связи со значительной интенсификацией инновационных процессов, нарастающей динамикой преобразований, а также определенной нестабильностью социально-экономических условий деятельности образовательных организаций, вызванной глобальными политико-экономическими и социальными процессами.

Перечисленные сферы деятельности формируют институт общественного участия в управлении образованием. По сути,

сегодня мы оказываемся свидетелями и участниками становления новой парадигмы участия общества в делах школы и нового социально-образовательного феномена — школы гражданского общества, или «школы граждан», что выражается прежде всего в переходе к широкой институализации механизмов общественного участия в управлении образованием на всех уровнях.

Расширение общественного участия в управлении повышением качества образования означает реализацию новой стратегии взаимоотношений: из пассивного потребителя продуктов модернизации образования общественность должна превратиться в субъект модернизации, стать ответственным заказчиком ее содержания и соисполнителем (партнером государства) в реализации данного заказа.

Литература

1. *Алексеев, С. Г.* Развитие государственно-общественного управления в региональной системе образования : учебно-методическое пособие / С. Г. Алексеев, Ю. А. Бурдельная, Т. В. Голвина. — Омск : БОУ ДПО «ИРООО», 2009. — 96 с.

2. *Седельников, А. А.* Государственно-общественное управление образованием — объективное условие его модернизации / А. А. Седельников // Народное образование. — 2006. — № 7. — С. 67—70.

3. Эффективные модели реализации общественного участия в управлении образованием. — <http://www.eurekanet.ru>.

ОРГАНИЗАЦИОННО-РЕСУРСНОЕ ОБЕСПЕЧЕНИЕ АНТРОПОПРАКТИКИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-КЛАСТЕРНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ ЛИЧНОСТИ

И. Д. Кучерова,

директор МБОУ «Лицей № 38», Нижний Новгород

Лицей № 38, созданный в 1991 году как профильное общеобразовательное учреждение третьей ступени образования для подготовки абитуриентов — будущих студентов инженерных специальностей вузов технического профиля, — и сегодня занимает уникальную позицию в образовательном пространстве Нижегородского региона, практически обеспечивая «вертикальную мобильность» учащихся, подготовку конкурентоспособных выпускников, а в будущем —

высокотехнологичных специалистов, востребованных на рынке труда Нижнего Новгорода. Фактически за время своего существования лицей сумел заложить хорошую традицию партнерства различных структур, заинтересованных в формировании инженерно-технического, экономического, научного кадрового потенциала города и области. Это не только ведущие вузы Нижнего Новгорода (Нижегородский государственный университет имени Н. И. Лобачевского — Национальный исследовательский университет, Нижегородский государственный технический университет имени Р. Е. Алексеева, Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет), но и промышленные и научно-производственные предприятия города (ОАО «Нижновэнерго», ОАО «МРСК Центра и Приволжья», Нижегородский филиал ОАО «ТГК-6», ООО «Мера-НН», ФГУП «ФНПЦ НИИИС имени Ю. Е. Седакова», ОАО «ОКБМ Африкантов»), являющиеся флагманами инновационного развития региона.

Вовлечение учащихся общеобразовательных школ и преподавателей вузов в совместную проектную и научно-исследовательскую деятельность является довольно распространенной практикой профессионализации старшеклассников в сфере научно-инженерных профессий и специальностей в Нижегородской области. В процессе такого взаимодействия школьники получают навыки самостоятельной работы, проектной и исследовательской деятельности, развивают свои творческие способности.

Реализуемый нами инновационный проект «Модель профессионально-кластерного самоопределения личности» предполагает развитие интеграционных механизмов путем введения в положительно зарекомендовавшую себя модель профильного образования «Лицей — вуз» еще одного ключевого элемента — научно-производственного инновационного предприятия. Основную цель создания такого образовательно-исследовательско-производственного комплекса мы видим в формировании у выпускников лицея позиции профессионала как носителя новой интегральной способности, представленной совокупностью умений быстро ориентироваться в сложном и многоуровневом мире деятельности и ресурсов, строить пространства потенциально возможной активности, становиться субъектом собственной деятельности, в том числе соотносить

ее содержание со своей жизненной позицией и ценностно-смысловыми установками.

За основу инновационного проекта «Модель профессионально-кластерного самоопределения личности» взята идея кластеров как средства обеспечения конкурентоспособности экономического развития. По определению Майкла Портера, «кластер является организационной формой консолидации усилий заинтересованных сторон, направленных на достижение конкурентных преимуществ в условиях становления постиндустриальной экономики».

Образовательный кластер понимается как специально организованная культурно-образовательная система, представляющая собой иерархически выстроенную совокупность образовательных, культурных, научных, инновационных, конструкторских, технологических, производственных, социальных и иных компонентов с установленными тесными связями между ними.

В ходе проекта предполагается разработка механизма самоопределения старшеклассников в условиях научно-образовательного кластера, объединяющего общеобразовательные учреждения, учреждения высшего профессионального образования и научно-производственные объединения, расширяющего пространство профессионализации школьников, интегрирующего фундаментальную научно-технологическую подготовку учащихся с реальной конструкторско-исследовательской деятельностью в непосредственном контакте с учеными-исследователями на базе ведущих инновационно-производственных центров.

Основой кластера становится модель образовательного процесса, построенная на сочетании внешней (на основе профильно-специализированных классов, ориентированных на разные направления профессионализации) и внутренней (на основе мобильных творческих, исследовательских групп) дифференциации обучающихся, выступающая необходимым условием систематического воспроизводства ситуаций самоопределения, в которых осуществляется анализ альтернативных вариантов деятельности и поведения, принятия решений в контексте социальной ситуации выбора.

Выбор лицеем в качестве основы своего инновационного развития именно кластерной модели объясняется такими ее преимуществами, как возможность быстро реагировать на по-

требности общества, доступ к новым технологиям внутри кластера, кооперация в осуществлении научно-исследовательских, проектных работ, а также конкурентным давлением, которое стимулирует участников кластера к созданию инноваций. Реальное воплощение указанных преимуществ требует качественно новых методов управления на основе применения инновационных информационных систем, учета взаимосвязанных интересов участников кластера и зон их ответственности.

Мы начали работу с определения взаимосвязанных интересов и зон ответственности участников кластера и разработки организационной структуры реализации инновационного проекта. Особое внимание уделялось при этом двум составляющим: разработке нормативной базы проекта, а именно Положения о партнерском совете и регламентов участников проекта, и повышению квалификации педагогических работников.

Научно-образовательный кластер представляет собой сетевую структуру, пронизанную горизонтальными и вертикальными взаимосвязями между образовательными учреждениями разных уровней и научно-производственными организациями. Создание партнерского совета — это развитие системы государственно-общественного управления, основанной на принципах доступности и открытости информации, представительства и коллегиальности принятия решений. На настоящий момент мы продумали систему взаимодействия партнерского совета с участниками образовательной деятельности, ведется работа по согласованию регламентов взаимодействия в рамках кластера.

Реализация любого инновационного проекта сопряжена с определенными рисками и ограничениями. В качестве объективной причины проблем, выявленных нами на этапе создания организационно-ресурсного обеспечения проекта антропопрактики профессионально-кластерного самоопределения личности, мы рассматриваем отсутствие у лицеза разработкой нормативно-правовых документов, регламентирующих деятельность не только образовательных учреждений, но и других партнеров. Встречи с представителями вузов показали, что, во-первых, регламент участия в проекте необходимо разработать для каждого участника отдельно, а не по группам (лицез, вузы, предприятия), как планировалось первоначально; во-вторых, промышленные предприятия не имеют большого опыта

работы с общеобразовательными учреждениями, поэтому вхождение в кластер требует от них изменения собственной организационной структуры и введения функционала соответствующей должности или включения его в уже имеющийся должностной регламент сотрудника, ответственного за взаимодействие с лицом.

Возможным выходом из данной ситуации, на наш взгляд, является создание кластеров внутри кластера. Примером такого решения может служить сложившаяся система взаимодействия по направлению подготовки специалистов сферы энергетики. Субъектами кластера в данном случае являются лица, НГТУ (факультет автоматике и электромеханики и институт ядерной энергетики и технической физики), Информационный центр по атомной энергии и предприятия Госкорпорации «Росатом» (ФГУП «ФНПЦ НИИИС имени Ю. Е. Седакова», ОАО «ОКБМ Африкантов», РФЯЦ-ВНИИЭФ, Нижегородский филиал ОАО «ТГК-6», МРСК Центра и Приволжья). Основными направлениями деятельности стали включение в содержание учебного курса физики вопросов использования различных источников энергии; профориентационная деятельность (лекции, беседы, посещение лабораторий, декада энергетики, экскурсии на предприятия энергетической промышленности Нижегородской области); инженерные проекты в рамках технической олимпиады школьников и олимпиады Росатома; летняя интеллектуальная школа в лагере НГТУ «Ждановец»; целевой прием в НГТУ.

Мы считаем, что создание подобных кластеров позволит учащимся лицам сделать максимально осознанный выбор высшего учебного заведения для продолжения обучения и будущей профессии, а это одно из условий успешности человека как будущего профессионала.

В качестве задач на ближайшую перспективу реализации инновационного проекта мы определили следующие:

- ⇒ развитие модели профессионально-кластерного самоопределения личности, ориентированной на получение учащимися качественного общего образования и профессиональное самоопределение старших школьников;
- ⇒ разработка и апробация новых форм воспитания и социализации старшеклассников на основе кластерного подхода;
- ⇒ разработка и апробация комплексной целевой програм-

мы «Модель профессионально-кластерного самоопределения личности»;

⇒ разработка и апробация системы диагностики самоопределения старшеклассников (как показал анализ деятельности лицея, необходимо создать систему психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения учащихся).

Конечно, основным показателем качества работы образовательного учреждения являются достижения выпускников. За последние пять лет лицей № 38 окончили 1145 человек. Все наши выпускники поступили в высшие учебные заведения страны, в том числе 843 человека (74 %) в соответствии с профилем лицея — на инженерные и естественно-математические специальности. К сожалению, мы не можем проследить профессиональный путь каждого из выпускников. Но знаем, что многие из них состоялись в качестве профессионалов в научно-технической и производственной сферах. Выпускники лицея — молодые ученые — сегодня участвуют в образовательном процессе в качестве научных руководителей нынешнего поколения учащихся, сохраняя и преумножая тем самым традиции качественного образования, осознанного отношения к выбору профессии, формирования активной гражданской позиции.

Литература

1. *Игнатьева, Г. А.* Анализ результатов и эффектов инновационной деятельности ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» / Г. А. Игнатьева // Инициативы XXI. — 2014. — № 1. — С. 20—23.
2. *Игнатьева, Г. А.* Социальные эффекты проектно-сетевого института инновационного образования как прообразы новой общественной практики / Г. А. Игнатьева, А. Н. Матукина, М. Н. Крайникова // Интеграция образования. — 2014. — № 3. — С. 12—18.
3. *Инновационная Россия — 2020 (Стратегия инновационного развития Российской Федерации на период до 2020 года)* (проект). — М. : Минэкономразвития Российской Федерации, 2010. — 105 с.
4. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

СОЦИАЛЬНО-ЭКОНОМИЧЕСКАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ АНТРОПОПРАКТИКА КАК ВАРИАНТ РЕАЛИЗАЦИИ СОЦИАЛЬНО-КОНВЕРТИРУЕМОЙ МОДЕЛИ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

И. В. Ревина,

зам. директора МБОУ СОШ № 5, г. Лысково

Социально-конвертируемое образование как модель непрерывного образования, проектирование и реализация которой осуществляются в образовательной организации с привлечением заинтересованных в результатах представителей общественности, весьма актуально для современной России. Это связано, в частности, с тем, что сегодня в стране особую остроту приобрела проблема социально-экономического развития муниципальных территорий, малых городов, являющихся хранителями ее культурного наследия, национальной самобытности, обычаев, традиций.

По мнению аналитиков, к числу основных трудностей современного этапа развития малых городов необходимо отнести ограниченность экономической базы и невыгодные конкурентные позиции в привлечении квалифицированных кадров и инвестиций; технологическую отсталость большинства промышленных предприятий, недостаток мест приложения труда и рост безработицы; неблагоприятную демографическую ситуацию, характеризующуюся миграцией молодежи в более крупные города, естественной убылью населения; недостаточный уровень развития здравоохранения, социально-культурной сферы и инженерно-инфраструктурных объектов; полную зависимость поселения от градообразующего предприятия.

Все эти проблемы неизбежно отражаются на деятельности учебных заведений, расположенных в этих населенных пунктах. При этом на одно из первых мест выдвигаются проблемы развития личности человека и человеческих общностей. Ведь в конечном счете качество жизни сообщества жителей любой территории определяется качеством жизни каждого из них. И одним из важнейших его факторов является качество образования.

Именно поэтому для современной школы, заботящейся о развитии своего социального окружения, первоочередной за-

дачей становится формирование творческой социально ответственной личности ребенка.

Подобная задача не впервые встает перед отечественной системой образования. У нас имеются достаточно сильные традиции социально-ориентированного образования, определяющего главной задачей педагогической деятельности помощь детям в раскрытии и формировании себя как самостоятельных и деятельных членов общества через организацию соответствующих форм социальной жизни и личного творчества: социально-педагогические проекты И. И. Бецкого; идея взаимответственности общества и педагогического дела Н. И. Пирогова; обращение к проблеме взаимосвязи педагогики с социокультурным фоном К. Д. Ушинского; требование социо- и культуросообразности школы во взглядах Л. Н. Толстого; идея общественного воспитания как способа решения проблемы сознательного взаимодействия в воспитании всех сил общественной жизни П. Ф. Каптерева, В. П. Вахтерова, В. И. Чарнолуцкого; идея органичного единства воспитания и социальной жизни, коллектива и личности А. С. Макаренко и др.

Традиции социально-ориентированного образования, а также антропологические знания — знания законов развития человеческой личности, закономерностей и механизмов ее становления — стали для нас отправной точкой при разработке идеи школы социально-личностного проектирования.

Технология социально-личностного проектирования предполагает реализацию двух типов проектов:

1. Образовательные проекты, связанные с разработкой эффективных способов построения образовательного процесса, обновлением содержания образования в соответствии с требованиями современного развивающегося и постоянно изменяющегося общества. Через образовательные проекты педагоги вовлекают учащихся в различные социально-образовательные ситуации, тем самым реализуя деятельностный подход и способствуя развитию у школьников умений самостоятельно решать поставленные задачи, овладевать коммуникативными навыками, раскрывать свои способности, реализовать их в разнообразных видах деятельности. Образовательное проектирование расширяет и технологические возможности самих педагогов, развивает у них умения проектировать свою деятельность, деятельность других субъектов социального окружения и обучающихся.

2. Социально-педагогические проекты, организующие социально-образовательные пространства в окружающем школу социуме на основе совместной деятельности социума и школы по развитию детей и кооперирования со специалистами — профессионалами, общественностью. Социально-педагогические проекты создаются как по инициативе школы, так и исходя из потребности в их разработке в обществе.

В целом и образовательные, и социально-педагогические проекты ориентированы на формирование генеральной способности «инновационного человека» — способности построения концептуального видения желаемого будущего на основе исследования и анализа социальной ситуации и его практического воплощения.

Технология социально-личностного проектирования реализуется как через учебные занятия, которые строятся на основе специально организованной коллективно-распределенной деятельности в форме учебного сотрудничества и в этом качестве выступают как форма социализации личности, так и через социально-ориентированные формы внеурочной работы. К числу их относятся:

⇒ Социальные пробы, направленные на формирование у обучающихся умений планировать свои действия по решению социально значимой проблемы и двигаться к осуществлению проектного замысла. Примером социальной пробы могут служить работы учащихся, например, по таким темам: «Является ли реклама двигателем торговли?», «Детское адвокатское бюро» (права детей).

⇒ Социальные практики, представляющие собой различные формы освоения и отработки социальных навыков. Фактически это образовательные ситуации, в которых учащиеся получают социальный опыт. В зависимости от сферы, в которой осуществляется школьниками общественно полезная деятельность, социальные практики могут быть педагогическими, бытовыми, медицинскими, культурными, трудовыми.

⇒ Социальное проектирование, связанное с созданием в ходе решения социальной проблемы, воспринимаемой одновременно и как личностно значимая потребность, нового, ранее не существовавшего (как минимум в ближайшем социальном окружении) социально значимого продукта.

Еще одной формой реализации технологии социально-личностного проектирования являются творческие студии. Они имеют прикладное значение и выступают связующим звеном между обучающимися, педагогами, родителями, социальными партнерами. Творческие студии используются как место освоения и приложения конкретных умений для выполнения конкретного практического или социального заказа.

Конечно, всякое изменение в образовании, тем более такое, как разработка инновационной образовательной модели и ее конкретное воплощение, является результатом долгих усилий, ориентированных на средний или длительный срок, и предполагает широкий социальный консенсус, а также непрерывную оценку процесса и промежуточных результатов его реализации.

Отсюда главные проблемы инновационной деятельности, которые мы на настоящий момент определяем как приоритетные для себя, — это проблемы согласования желания преобразований, создания условий для них и всесторонней разработки процессов сопровождения, укрепления и облегчения проводимых изменений.

Литература

1. *Бармин, Н. Ю.* Проектно-сетевой институт инновационного образования как новый тип институционализации в системе регионального образования / Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева // Образование. Наука. Инноватика: южное измерение. — 2011. — № 4 (19). — С. 7—15.

2. *Игнатьева, Г. А.* Деятельностное содержание профессионального развития педагогов в системе постдипломного образования : монография / Г. А. Игнатьева. — Н. Новгород : Нижегородский гуманитарный центр, 2005. — 344 с.

3. Инновационная идея: от мысли — к концепции : андрагогическая пьеса в трех действиях : учебно-методическое пособие / Г. А. Игнатьева, О. В. Тулупова, М. Н. Крайникова. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2013. — 108 с.

4. *Слободчиков, В. И.* Научно-технологические уклады и подходы в профессиональном образовании. Введение в антропологию образования / В. И. Слободчиков, С. М. Зверев. — М. : Спутник +, 2014. — 190 с. — Вып. 2.

РЕАЛИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ПРОЕКТА МБОУ «ЛИЦЕЙ № 87 ИМЕНИ Л. И. НОВИКОВОЙ» КАК ОРГАНИЗАЦИОННО-УПРАВЛЕНЧЕСКОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ

С. В. Кулева,

канд. пед. наук, директор МБОУ «Лицей № 87
имени Л. И. Новиковой»

М. А. Крылова,

канд. филол. наук, зам. директора МБОУ «Лицей № 87
имени Л. И. Новиковой», Нижний Новгород

Развитие образовательной политики после введения нового Закона «Об образовании в Российской Федерации» производит впечатление усиления позиций административного управления и вытеснения педагогического содержания этого процесса. Инновационные практики должны удержать «педагогическое измерение» управления, вернуть в него инновационный импульс 80-х годов XX века.

В этом контексте очень актуальным является вопрос об антропопрактиках как практиках работы с человеком. В рамках организационно-управленческой антропопрактики проект МБОУ «Лицей № 87 имени Л. И. Новиковой» о рефлексивном управлении общеобразовательной организацией применяет опыт управления лицеем как интеллектуальной организацией.

Матричное управление образовательной организацией несет в себе идеи управления авторской школой в условиях одинакового финансирования, утраты статуса лицеями и гимназиями при сохранении повышенного уровня образования в них. Рассмотрение школы как педагогической системы и как объекта управления означает, что управленческая деятельность организаторов образования, должностных лиц, учителей, учащихся должна быть в равной мере направлена на выработку целей и достижение результата, на создание условий для формирования педагогического и ученического коллективов, на отбор содержания и использование разнообразных средств, форм и методов учебно-воспитательной работы. В таком случае управление позволяет сохранять целесообразность педагогической системы и продуктивно влиять на обновление составляющих ее компонентов.

Основная идея инновационного предложения лица как участника ФИП ГБОУ ДПО НИРО «Проектно-сетевой институт инновационного образования» — разработка и нормативное закрепление механизмов реализации инновационной функции образовательных систем, обеспечивающих процессы ценностно-смыслового самоопределения в образовании, многообразие образовательной практики, моделирование и апробацию инновационных технологий управления образовательной организацией.

Цель проекта — создание и внедрение модели матричного управления образовательной организацией как организационной формы управления образовательными инновациями в условиях введения ФГОС общего образования.

Задачи проекта:

1. Разработать принципы единой инновационной политики образовательной организации.

2. Оценить возможности использования современных управленческих технологий для управления инновационными процессами в образовательной организации и сформировать на их основе инновационный портфель образовательной организации.

3. Разработать и внедрить систему инновационного менеджмента в образовательной организации, включая постановку стратегических и тактических целей, анализ внешней среды с учетом неопределенности и риска, анализ инфраструктуры и возможностей организации, диагностику реально сложившейся ситуации, прогнозирование будущего, поиск источников творческих идей и их ресурсного обеспечения, стратегическое и оперативное планирование, управление научными и методическими разработками, совершенствование организационных структур, анализ и оценку эффективности инноваций, разработку стратегии и тактики инновационного маркетинга, диверсификацию и управление рисками, формирование целевых коллективов, групп, осуществляющих инновационные проекты, и др.

4. Разработать и апробировать технологию управленческой поддержки образовательных инициатив и педагогического творчества в образовательной организации, включая создание гибкой системы организационно-процедурных механизмов выдвижения, экспертизы и реализации инновационных идей.

5. Разработать и апробировать программу мониторинга эффективности управления инновационными процессами в образовательной организации.

Анализ управления инновационным процессом в образовательной организации позволяет выявить следующие его особенности:

- проектно-ориентированное содержание инновационной деятельности, обуславливающее уникальное пространство свободы и творчества, наряду с правовой компетентностью руководителя и строгим соответствием деятельности нормативно-правовой базе;

- ограничение и прямое сокращение бюджетных ресурсов, выделяемых системе образования, что предполагает в условиях финансово-экономической самостоятельности возможность для руководителя экономить имеющиеся ресурсы и выстраивать систему многоканального финансирования;

- растущая конкуренция среди общеобразовательных организаций разного уровня. Стремление избежать бессмысленного соревнования в образовательной деятельности приводит к необходимости выявления уникальности каждой образовательной организации и поиска своей «ниши» в инновационной работе.

В инновационном предложении лица «Модель матричного управления образовательной организацией» определены следующие прогнозируемые результаты первого этапа опытно-экспериментальной деятельности:

- сформирована позиционная общность педагогов;

- созданы условия для становления педагога-профессионала;

- имеется сетевой ресурс в сети Интернет для научно-методического сопровождения;

- обеспечена деятельностно-ориентированная матрица эксперимента;

- разработана модель управления образовательной организацией в условиях инновационной деятельности.

Идея создания центра инновационных технологий управления образовательной организацией разрабатывается в соответствии с актуальными задачами формирования инновационной сферы общего среднего образования, обозначенными в Национальной образовательной инициативе «Наша новая школа». Ведущими ценностно-целевыми ориентирами разработки

проекта стали требования инициативы по направлению «Совершенствование учительского корпуса». В них акцентируется внимание на создании стажировочных площадок на базе школ, успешно реализующих свои инновационные программы (прежде всего, в рамках приоритетного национального проекта «Образование»), и организации процессов диссеминации результатов и продуктов их инновационной деятельности.

В соответствии с планом опытно-экспериментальной работы в рамках ФИП и графиком курсовой подготовки ГБОУ ДПО НИРО на базе МБОУ «Лицей № 87 имени Л. И. Новиковой» с 29 января по 13 марта 2013 года была организована деятельность стажерской площадки «Технология матричного управления как методологическая основа построения практики инновационного образования». На трех научно-методических семинарах был обучен 41 слушатель курсов НИРО из школ и лицеев Нижнего Новгорода и Нижегородской области. Ректор ГБОУ ДПО НИРО Н. Ю. Бармин выразил благодарность педагогическому коллективу за большую продуктивную работу стажерской площадки по передаче инновационного опыта в реализации целей и задач Федерального государственного образовательного стандарта начального общего и основного общего образования.

Моделирование и апробация технологий педагогического менеджмента в условиях инновационной деятельности позволяют активизировать факторы, влияющие на эффективность управления инновационным процессом, к числу которых относятся: высокая информированность о потенциально возможных нововведениях; глубокое и полное понимание актуальных проблем коллективом образовательной организации; рациональность выбора целей развития; интегрированность целей; реалистичность планов; заинтересованность педагогического коллектива в активном освоении новшеств и контролируемость инновационных процессов лицея как интеллектуальной образовательной организации.

Литература

1. Бармин, Н. Ю. Проектно-сетевой институт инновационного образования как новый тип институционализации в системе регионального образования / Н. Ю. Бармин, Г. А. Игнатьева // Образование. Наука. Инноватика: южное измерение. — 2011. — № 4 (19). — С. 7—15.

2. *Игнатьева, Г. А.* Инновационная площадка как место встречи практико-ориентированной науки и науко-ориентированной практики / Г. А. Игнатьева, А. С. Мольков // Историческая и социально-образовательная мысль. — Краснодар, 2012. — № 3. — С. 109—114.

3. *Игнатьева, Г. А.* Социальные эффекты проектно-сетевого института инновационного образования как прообразы новой общественной практики / Г. А. Игнатьева, А. Н. Матукина, М. Н. Крайникова // Интеграция образования. — 2014. — № 3. — С. 12—18.

МОДЕЛЬ ПРОЕКТНО-СОЛИДАРНОГО УПРАВЛЕНИЯ ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИЕЙ

С. Н. Гашкова,

директор МБОУ СОШ № 8 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Кстово

Г. А. Долгополова,

зам. директора МБОУ СОШ № 8 с углубленным изучением отдельных предметов, г. Кстово

Основной задачей инновационной школы как ответственного субъекта регионального инновационного движения является построение новой практики образования для воспитания нового поколения граждан России, способных выступать субъектами собственной деятельности и собственного развития.

В соответствии с этим свою миссию в рамках участия в ФИП «Проектно-сетевой институт инновационного образования» мы определяем в трех аспектах:

— профессионально-деятельностном: разработка нового качества и нового содержания образования; создание новых институциональных форм продуктивной инновационной деятельности педагогов и школы;

— социокультурном: формирование позитивного образа гражданского общества; становление культуры коллективного взаимодействия и доверия;

— антропологическом: создание условий для формирования качеств человека в обновляющейся социокультурной реальности; формирование инновационного типа поведения личности на основе позиционного самоопределения.

На этапе выбора направления инновационной деятельности педагогический коллектив определил центральную проблему развития школы в контексте тенденций развития региональной и федеральной систем образования: как с точки зрения проектно-сетевой парадигмы создать новый тип управления, в котором практические управленческие решения воплощаются в активные личностные позиции участников образовательного процесса, а цели трансформируются в ценности этих действующих позиций?

Решением данной проблемы должна стать разработанная и апробированная модель проектно-солидарного управления общеобразовательной организацией — деятельностная модель пространственной соорганизации профессиональных позиций субъектов инновационной деятельности. Основным смыслом идеи проектно-солидарного управления заключается во внедрении особого типа управления, отвечающего обозначенным выше условиям.

В основе разработки проекта реализации идеи проектно-солидарного управления общеобразовательной организацией лежит представление о двух фундаментальных изменениях в современном российском образовании: модернизации структуры и содержания общего образования и развитии новых педагогических компетенций.

Традиционные формы методической работы при этом должны быть кардинально переосмыслены в контексте проектного подхода, в котором проектная деятельность рассматривается как культурная форма образовательных инноваций, как средство профессионального развития педагогов и развития образовательных систем (Н. Г. Алексеев, Ю. В. Громыко, О. Г. Прикот, В. В. Рубцов, В. К. Рябцев, В. И. Слободчиков и др.); системно-интегративной методологии (А. А. Бодалев, В. В. Большакова, В. Г. Ганжин, А. А. Деркач, В. М. Зазыкин, Э. Ф. Зеер, Н. В. Кузьмина, Н. Т. Селезнева); концепций профессионального развития личности педагога (Е. В. Бондаревская, Н. В. Бордовская, С. Г. Вершловский, Л. К. Гребенкина, Г. А. Игнатьева, С. В. Кульневич, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, В. И. Слободчиков); концепций и теорий проектного, рефлексивного, сетевого управления (В. И. Ворopaев, В. С. Лазарев, А. М. Моисеев, О. М. Моисеева, В. Д. Шапиро); особенностей организационных отношений в системе управления

(М. И. Кондаков, В. И. Загвязинский, М. М. Поташник, Т. И. Шамова); системного подхода к управлению проектами (В. Н. Бурков, В. И. Воропаев, С. Д. Ильенкова, Т. Г. Новикова, В. Н. Тренев, В. Д. Шапиро, Клиффорд Ф. Грей, Эрик У. Ларсон).

В качестве технологического контура реализации данной идеи в практике образования выступает проектно-сетевая кооперация субъектов инновационной деятельности, реализуемая через культурно-образовательные проекты различной тематики и масштаба:

- «Введение ФГОС общего среднего образования»;
- «Поддержка талантливых детей»;
- «Новый педагогический профессионализм»;
- «Современная инфраструктура образовательной организации»;
- «Здоровое детство»;
- «Самостоятельность и открытость образовательной организации».

Перспективный образ школы, внедряющей модель проектно-солидарного управления, характеризуют следующие основные признаки:

1. Организационная культура образовательной организации, определяемая инновационным образом жизни школьного коллектива, для которого характерны поощрение творческих, новаторских решений, подчеркнутая неавторитарность и объединяющие ценности. Школа становится открытой развивающейся образовательной системой, способной к выдвижению и разработке собственных идей, а также к адаптации и осуществлению идей, предложенных извне, на основе:

- взаимосвязи инноваций с целями инновационного развития школы;
- регулярных и своевременных исследований;
- особенностей социально-организационной среды и особого управленческого стиля культурного партнерства, подразумевающего кооперацию на основе четкого разделения зон ответственности и полномочий и персональную ответственность за успехи и неудачи;
- поддержки временных организационных структур (проблемных, творчески групп, проектных команд, клубных объединений) и поощрения командного соревнования между ними (но не внутри их);

— отношения к успеху как к созданию новшеств и их продвижению во внешнюю среду.

2. Модель выпускника школы, включающая такие качества, как стремление к компетентности, самореализации и самоопределению в современном мире, характеризующие неповторимую индивидуальность личности, и ключевые компетентности выпускника, значимые в социальном окружении.

3. Критерии оценки качества образовательной деятельности школы, в основе которых понимание качества образования как социальной категории, демонстрирующей результативность образовательного процесса. Основными элементами системы качества выступают:

— цель образовательной деятельности, определяющая востребованность, инновационность, системность деятельности образовательного учреждения;

— ресурсные условия образовательной деятельности, от которых зависят научность, оптимальность, сбалансированность, взаимосвязанность содержания работы педагогического коллектива;

— процессуальная оценка образовательной деятельности, характеризующая ее эффективность, включая такие аспекты, как здоровьесбережение, работоспособность обучающихся;

— система управления, обеспечивающая продуктивность, результативность, надежность работы школы.

4. Технологичность образовательной деятельности, основами которой являются использование педагогических технологий, опирающихся на развитие субъект-субъектных отношений учителя и учащихся, признание ученика субъектом образовательного процесса, а его личности — главной ценностью; переход к сотрудничеству, взаимопомощи; построение модели активных действий ученика, познающего объективный мир и культуру его преобразования.

Технологичность образовательной деятельности должна быть обусловлена:

— ориентацией на использование информационных технологий в сочетании со здоровьесберегающими технологиями, технологиями модульного и блочно-модульного обучения, рефлексивного обучения, критического мышления, игровыми, проектными, диалоговыми, исследовательскими и др., способствующих становлению компетентностей учащихся;

— выбором разнообразных способов оценки и учета достижений школьников, основанных на приоритете самооценки и рефлексивном анализе собственных действий (портфолио, дневники достижений и т. д.).

5. Управление и система внешних связей, строящихся на основе:

— планомерной работы по формированию мотивации родителей (попечителей, спонсоров) к объединению и участию в решении проблем образовательного процесса;

— поддержки инициативы родителей (попечителей, спонсоров);

— добровольности и гласности участия;

— адресности и четкого целевого использования всех видов помощи;

— регулярной отчетности, в том числе финансово-бухгалтерской и делопроизводства.

6. Финансирование образовательных услуг, позволяющее аккумулировать финансы и направлять их на создание и реализацию конкретных образовательных программ (обеспечение сервисных условий их реализации, кадровое и интеллектуальное насыщение). Эта схема строится на синтезе следующих условий: финансово-экономической самостоятельности образовательной организации, нормативно-подушевого финансирования образовательного заказа, конкурсного финансирования образовательных проектов школы.

В перспективе школа предполагает получение следующего комплекса системных эффектов:

1. Обучающий эффект: получение обучающимися начального общего, основного общего и среднего общего образования на уровне требований ФГОС с учетом реальных учебных возможностей каждого ребенка, его способностей, склонностей, интересов и возрастных психофизиологических возможностей; создание благоприятных условий для разностороннего развития личности ученика, удовлетворения его потребности в самообразовании, получении дополнительного образования; расширение и углубление теоретических и практических навыков и умений обучающихся в области формирования культуры ЗОЖ и безопасности жизнедеятельности.

2. Воспитательный эффект: формирование интеллектуальной, нравственной, эстетической готовности к эффективному

обучению; психологической и волевой готовности к патриотическому и гражданскому поведению; навыков культуры общения, коллективизма, соблюдения здорового образа жизни; развитие духовности школьников.

3. Социальный эффект: мотивация к ведению здорового образа жизни, профилактика вредных привычек, правонарушений, преступности, безнадзорности и беспризорности, отвлечение подростков от антисоциальной деятельности, правовое воспитание, профилактика негативного поведения; воспитание социально зрелого человека — гражданина и патриота, обладающего широким спектром социальных компетенций, адекватных современным условиям жизни.

4. Развивающий эффект: развитие творческих способностей учащихся в различных сферах, умений получать, расширять и углублять свои знания в различных областях; воспитание компетентной и духовно-нравственной личности, осознающей смысл и имеющей цель жизни.

5. Оздоровительный эффект: привлечение детей к систематическим занятиям физической культурой и спортом; эффективное оздоровление, развитие физических качеств и необходимых навыков по выполнению физических упражнений; профилактика и коррекция нарушения осанки средствами физической культуры и спорта; снижение заболеваемости школьников и укрепление их здоровья.

6. Ресурсный эффект: оснащение образовательного процесса учебным оборудованием и наглядными пособиями, программно-методическое и информационное обеспечение образовательной деятельности в соответствии с требованиями государственного стандарта; модернизация материально-технической базы школы в части обеспечения единого информационного образовательного пространства на основе информационно-коммуникационных технологий, а также безопасных и комфортных условий деятельности всех участников образовательного процесса.

Литература

1. Федеральный закон от 29.12.2012 г. № 273-ФЗ (ред. от 21.07.2014 г.) «Об образовании в Российской Федерации». — Режим доступа: http://www.consultant.ru/documentcons_doc_LAW_165984.

2. Инновационная Россия — 2020 : проект стратегии инноваци-

онного развития Российской Федерации на период до 2020 года. — Режим доступа: <http://innovation.gov.ru/taxonomy/term/586>. Дата обращения: 12.03.2013 г.

3. Об утверждении порядка формирования и функционирования инновационной инфраструктуры в системе образования [электронный ресурс]: приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 23.07.2013 г. № 611. — Режим доступа: http://xn--273--84d1f.xn--p1ai/akty_minobrnauki_rossii/prikaz-minobrnauki-rossii-ot-23072013-no-611.

4. Проектно-сетевой институт инновационного образования : сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) / под ред. Н. Ю. Бармина, Г. А. Игнатъевой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 178 с.

5. Слободчиков, В. И. Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

6. Слободчиков, В. И. Школа антропологической практики в современном образовании / В. И. Слободчиков. — Образовательный портал «Слово» [электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.portal-slovo.ru/pedagogy/44144.php>.

7. Федеральная инновационная площадка Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования»: информационные материалы к стендовому докладу / под ред. Н. Ю. Бармина, Г. А. Игнатъевой. — Нижний Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2012. — 24 с.

РАЗВИТИЕ МБОУ СОШ № 85 КАК «ШКОЛЫ СОЦИАЛЬНОГО ПОЗИЦИОНИРОВАНИЯ»

Т. Н. Мацкевич,

директор МБОУ СОШ № 85 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород

О. Е. Левина,

зам. директора МБОУ СОШ № 85 с углубленным изучением отдельных предметов, Нижний Новгород

Идея разработки программы развития «Школа социального позиционирования» сформулирована в соответствии с глобальными вызовами XXI века: в современном мире образование становится главным ресурсом

и механизмом воспроизводства общественного интеллекта, приоритет которого во всех сферах жизни определяет становление общества будущего.

Проблема, на решение которой направлена программа развития «Школа социального позиционирования», реализуемая МБОУ «Средняя общеобразовательная школа № 85 с углубленным изучением отдельных предметов» Нижнего Новгорода, — это совершенствование содержания общего образования и форм организации учебной деятельности, обеспечивающих формирование личностных, социальных и профессиональных компетентностей, направленных на индивидуализацию и социализацию личности в мире людей и профессий.

Инновационная направленность вышеназванной программы заключается в поиске внутренних источников развития, рационального использования накопленного инновационного потенциала общеобразовательной организации и потенциала ее социальных партнеров.

В качестве основных социальных эффектов, которые призвана обеспечить программа развития школы, мы рассматриваем:

- формирование идентичности человека в условиях полиэтничного, поликонфессионального и поликультурного государства;
- повышение социальной и духовной консолидации общества;
- обеспечение социальной мобильности личности;
- обеспечение высокого уровня качества и доступности образования как факторов уменьшения рисков социального расслоения общества;
- конструирование и утверждение социальных норм толерантности и доверия друг к другу со стороны представителей различных социальных групп, религиозных и национальных культур;
- успешную социализацию подрастающего поколения в современных условиях;
- повышение конкурентоспособности личности и на основе этого рост человеческого потенциала как важнейшее условие конкурентоспособности страны.

Программа развития МБОУ СОШ № 85 «Школа социального позиционирования» является нормативно-деятельностной

основой участия общеобразовательной организации в построении антропопрактики инновационного образования в рамках федеральной инновационной площадки Министерства образования и науки РФ «Проектно-сетевой институт инновационного образования».

Ключевой характеристикой антропопрактики инновационного образования является содержание главного образовательного результата — способность человека к саморазвитию, то есть способность быть автором и хозяином собственной жизни, а не исполнителем чьего-то жизненного проекта. Это предполагает формирование личностной позиции субъекта собственной деятельности, способного строить ее, управлять ею, рефлексировать ее, проявлять свою позицию в общении с другими людьми, осознавать и развивать собственную уникальность, а не адаптироваться к чужому мнению.

Свою деятельность школа определяет в рамках социокультурной миссии образования, состоящей в хранении, генерации и трансляции культурного достояния общества, в наращивании интеллектуального и культурного потенциала нации, в формировании новой и сохранении традиционной системы ценностей, в изменении менталитета личности и общества согласно новым условиям бытия.

Технологической основой реализации обозначенной миссии педагогический коллектив школы определил технологию социального позиционирования. Механизм формирования социальной позиционности в антропосоциокультурной системе выступает в качестве ценностного ориентира образовательной деятельности педагогического коллектива школы. Данная технология представляет собой универсальный инструмент формирования у учащихся видения, понимания, компетентностей и культуры коллективного взаимодействия и доверия, образующих способ реализации ценностей гражданского общества в их жизнедеятельности.

Социальное позиционирование школьников на разных ступенях образования, согласно концепции становления субъектности в образовательных процессах (В. И. Слободчиков), характеризуется показателями проявления субъектности в общности, специфика которых в рамках определенного возрастного интервала определяется позициями школьника и педагога и содержанием их совместной деятельности (табл. 1).

Таблица 1

**Динамика социального позиционирования школьников
(по В. И. Слободкину)**

Проявление субъектности в общности	Позиция школьника	Позиция педагога	Содержание совместной деятельности
Начальная школа			
Деятельностная идентичность (умелость): ориентация на установление границ своих возможностей, на самостоятельный поиск способа действия, на оценку своих учебных достижений	Внутренняя позиция учащегося, способного проявить инициативу в организации собственного обучения	Умелец: демонстрирует развернутые способы постановки учебных задач, образцы учебных действий, формирует умения учебного сотрудничества. Коммуникатор: поддерживает учебную самостоятельность учащегося	Совместно-распределенная учебная деятельность
Основная школа			
Социальная идентичность, переход от ролевого поведения к ответственному позиционированию в детских и детско-взрослых общностях	Учащийся — субъект индивидуальной учебной деятельности; разработчик и реализатор проекта, способный к выбору личного профиля обучения, к профессиональному самоопределению	Организатор, координатор, эксперт и консультант многоплановой совместно-сопряженной деятельности со школьниками	Многоплановая совместно-сопряженная социально и лично значимая деятельность в разных образовательных областях и сферах общественной жизни
Старшая школа			
Индивидуально-личностная идентичность в направлении личностной позиции	Позиция субъекта собственной жизни и собственной деятельности, образующего себя, овладевающего методами	Позиция научного руководителя, консультанта в совместном исследовании, проекти-	Исследовательские, проектные, индивидуальные формы учебной дея-

Проявление субъектности в общности	Позиция школьника	Позиция педагога	Содержание совместной деятельности
	и приемами учебной, исследовательской, проектно-конструкторской, технологической деятельности, вырабатывающего свое видение социальной и общественной действительности, своего места в мире, личную позицию во взаимоотношениях со взрослыми и сверстниками	ровании, конструировании, научном и инженерном творчестве	тельности, реализуемые в осваиваемых предметных областях и в социальных практиках

Программа развития «Школа социального позиционирования» реализуется через проектно-тематические линии: «Доступное качество», «Позитивная социализация», «Мы разные, мы вместе», «Здоровье в школе», «Открытая школа», «Эффективная школа», в рамках которых временными творческими объединениями разрабатываются и осуществляются локальные инновации в виде целевых программ и проектов. Предусматривается возможность корректировки разрабатываемых сценариев локальных инноваций на основе данных мониторинга.

Контроль за реализацией целевых программ и проектов осуществляют руководители временных творческих объединений в соответствии со своими функциональными обязанностями. Для обеспечения общего руководства реализацией программы развития создается Совет по развитию школы, являющийся элементом матричной структуры управления и представляющий интересы педагогического коллектива в масштабах ближайшего социального окружения.

По ходу каждого этапа реализации программы научно-методическая служба школы проводит теоретические семинары, организует методическую учебу педагогов. В течение каждого этапа администрация школы проводит мониторинг качества

реализации поставленных задач. Осуществляется публичная презентация промежуточных результатов на школьном педагогическом совете, проводимом административной командой, и на управляющем совете школы. По итогам каждого этапа анализируется работа коллектива.

Функцию общей координации реализации программы развития выполняют управляющий совет школы, педагогический совет, научно-методический совет.

Мероприятия по реализации программы развития включены в годовой план работы школы. Информация о ходе выполнения программы в целом и отдельных ее проектов ежегодно представляется на педагогическом совете и управляющем совете школы, которые оценивают выполнение программы, принимают решения о завершении отдельных проектов, внесении изменений.

В программе развития «Школа социального позиционирования» заложены следующие ключевые результаты инновационной деятельности педагогического коллектива:

1. Новая модель проектирования и управления образовательным процессом, позволяющая выстраивать эффективный индивидуальный маршрут для каждого ученика с учетом его потребностей и запросов семьи, осуществлять полноценную интеграцию основного и дополнительного, формального и неформального образования.

2. Комплекс условий для перехода школы в статус инновационного педагогического центра, обеспечивающего становление и поддержку различных образовательных инноваций, развитие, сохранение и распространение инновационного опыта, подготовку и переподготовку педагогических кадров на основе целостных передовых педагогических практик.

3. Организация социально-образовательного партнерства школы с различными структурами социокультурной и производственной сфер города и области, на базе которого формируются и развиваются антропопрактики социального позиционирования.

Формами представления результатов, подтверждающих успешность реализации программы развития, являются:

- ежегодные аналитические отчеты о ходе ее осуществления;

- методические рекомендации, разработанные в рамках реализации локальных инноваций программы развития;
- разработка авторских программ учебных курсов, спецкурсов, дополнительных образовательных программ и программ внеурочной деятельности;
- распространение опыта учителей школы через участие в конкурсах профессионального мастерства, публикации в педагогических изданиях, сайт школы;
- проведение обучающих семинаров на базе школы;
- результаты мониторинга показателей социального позиционирования учащихся на разных уровнях общего образования;
- методический портфель материалов и разработок по направлениям программы развития;
- материалы по реализации целевых программ и проектов.

Литература

1. Проектно-сетевой институт инновационного образования : сборник проектных инициатив (специальный выпуск информационного бюллетеня) / под ред. Н. Ю. Бармина, Г. А. Игнатъевой. — Н. Новгород : Нижегородский институт развития образования, 2011. — 178 с.
2. *Слободчиков, В. И.* Антропологическая перспектива отечественного образования / В. И. Слободчиков. — Екатеринбург : Издательский отдел Екатеринбургской епархии, 2009. — 264 с.

Введение	3
ПЛЕНАРНОЕ ЗАСЕДАНИЕ	6
<i>Игнатьева Г. А., Тулупова О. В.</i> Проектно-ресурсное управление инновационной деятельностью субъектов образования	6
<i>Татарникова Н. С.</i> Совершенствование управленческой компетентности руководителей образовательных организаций в процессе повышения квалификации	22
Секция 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПОДХОДЫ К ПОВЫШЕНИЮ УРОВНЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ РУКОВОДИТЕЛЕЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ	35
<i>Татарникова Н. С.</i> Современные подходы к развитию управленческой компетентности руководителя образовательной организации	35
<i>Долгова Л. А.</i> Компетентностный подход в образовании: мода или необходимость?	54
<i>Шобонов Н. А., Махов А. П.</i> Системно-деятельностный подход в деятельности директора школы при внедрении ФГОС	81
<i>Макарова А. Б.</i> Правовая компетентность руководителя образовательной организации как составляющая управленческой компетентности	91
<i>Полушина А. Ю.</i> Повышение правовой компетентности обучающихся и педагогов в образовательном пространстве школы	98
<i>Махов А. П.</i> Индивидуализация общего образования: управленческий аспект	101
<i>Шебалкина М. Г.</i> Организационно-правовые проблемы в управлении современной школой и пути их решения	108
<i>Федотова М. В.</i> Основные проблемы в осуществлении финансово-хозяйственной деятельности руководителя образовательной организации (на примере общеобразовательной школы)	112
<i>Сачкова Л. А.</i> Деятельность руководителя школы по организации материального стимулирования педагогических работников	120
<i>Рудникова Т. А.</i> Управление развитием рефлексивной компетентности педагогов дополнительного образования	126
<i>Калугина Г. А.</i> Сетевая образовательная программа лично-	

ориентированной образовательной среды в условиях внедрения ФГОС	132
<i>Шипова Л. И.</i> «Проблемные поля» в деятельности руководителя современной школы	137
<i>Неврова Т. А.</i> Возможности привлечения дополнительных источников финансовых средств для обеспечения деятельности школы	138
<i>Широкова Е. А.</i> Деятельность руководителя образовательного учреждения по созданию коррекционно-развивающего пространства	140
<i>Сатаева И. Г., Маякова Е. В.</i> Профильное обучение в сельской школе: управление и развитие	146
<i>Клусова О. Ю.</i> Реализация системного подхода в управлении образовательным процессом и воспитательной деятельностью школы	150
<i>Кутковая М. А.</i> Управление психологическим сопровождением воспитательной работы с одаренными старшеклассниками	154
<i>Голубева С. Н., Халапсина Т. И., Журба М. В.</i> Сопровождение индивидуализации профессионального развития педагогов гимназии	158
Секция 2. УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ РУКОВОДИТЕЛЯ ШКОЛЫ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ АНТРОПОПРАКТИКИ	164
<i>Мольков А. С.</i> Сетевой потенциал как интегративный показатель эффективности сетевого проектирования инновационной деятельности педагогов	164
<i>Анищенко Н. А.</i> Воплощение идеи гуманитарной антропопрактики в условиях гимназического уклада школьного образования	171
<i>Тангалычев Р. Х., Казакова И. Р.</i> Проектирование проектно-технологической антропопрактики инновационного образования в МБОУ «Гимназия № 50» Н. Новгорода	175
<i>Каргина Н. Н.</i> Механизмы повышения качества образования в условиях расширения государственно-общественного управления в общеобразовательных организациях	179
<i>Кучерова И. Д.</i> Организационно-ресурсное обеспечение антропопрактики профессионально-кластерного самоопределения личности	187
<i>Ревина И. В.</i> Социально-экономическая образовательная антропопрактика как вариант реализации социально-конвертируемой модели непрерывного образования	193

<i>Кулева С. В., Крылова М. А.</i> Реализация инновационного проекта МБОУ «Лицей № 87 имени Л. И. Новиковой» как организационно-управленческой антропопрактики	197
<i>Гашкова С. Н., Долгополова Г. А.</i> Модель проектно-солидарного управления общеобразовательной организацией	201
<i>Мацкевич Т. Н., Левина О. Е.</i> Развитие МБОУ СОШ № 85 как «Школы социального позиционирования»	207

**УПРАВЛЕНЧЕСКАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ
РУКОВОДИТЕЛЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ
В УСЛОВИЯХ СИСТЕМНЫХ ИЗМЕНЕНИЙ В ОБРАЗОВАНИИ**



**Материалы региональной
научно-практической конференции**

**Редакторы Е. Б. Носова, Е. В. Поликаркина
Компьютерная верстка Л. И. Половинкиной**

Оригинал-макет подписан в печать 19.02.2015 г.
Формат 60 × 84 1/16, Бумага офсетная. Гарнитура «Times ET».
Печать офсетная. Усл.-печ. л. 12,55. Тираж 100 экз. Заказ 2228.

Нижегородский институт развития образования,
603122, Н. Новгород, ул. Ванеева, 203.
www.niro.nnov.ru

Отпечатано в издательском центре учебной
и учебно-методической литературы ГБОУ ДПО НИРО.