

Е.А. ГНАТЫШИНА

**ТЕОРИЯ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО
УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Челябинск, 2019

Министерство науки и высшего образования РФ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет»

Е.А. ГНАТЫШИНА

**ТЕОРИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО
УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ
ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ**

Монография

Челябинск, 2019

УДК 74.48
ББК 378
Г 56

Гнатышина, Е.А. Теория компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения [Текст]: монография / Е.А. Гнатышина. – Челябинск: Изд-во Южно-Урал. гос. гуман.-пед. ун-та, 2019. – 310 с. – 2-е изд., перер.

ISBN 978-5-907210-30-1

В монографии обобщены результаты многолетней работы автора по проектированию концептуальных основ реализации инновационного компетентностно ориентированного управления подготовкой профессиональных педагогов. Представлен опыт теоретических построений и организации разносторонней исследовательской работы по теме исследования.

Книга адресована руководителям, методистам, преподавателям учреждений профессионального образования; специалистам органов управления образованием; студентам педагогических вузов и колледжей, аспирантам и научным работникам, изучающим проблемы реформирования процесса управления образовательной подготовкой.

Первое издание монографии вышло в 2008 году под названием «Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения».

Рецензенты: Ю.В. Абдурахимов, д-р экон. наук, профессор
Н.В. Уварина, д-р пед. наук, профессор

ISBN 978-5-907210-30-1

© Е.А. Гнатышина, 2019
© Издательство Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета, 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	5
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	10
1.1. Историко-педагогический анализ становления проблемы компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	10
1.2. Нормативные детерминанты компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	32
1.3. Теоретико-педагогический анализ сущности компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	48
Выводы по первой главе	79
ГЛАВА 2. КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	84
2.1. Методологические основания концепции компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	90
2.1.1. Системный подход как общенаучная основа исследования компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	93
2.1.2. Деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	102
2.1.3. Компетентностный подход как практикоориентированная тактика концепции компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	111
2.2. Ядро концепции компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	122

2.3. Содержательно-смысловое наполнение концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	145
2.3.1. Профессиональная компетентность педагога профессионального обучения как цель компетентностно ориентированного управления	149
2.3.2. Организация процесса компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	163
2.3.3. Педагогическое взаимодействие по реализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	179
2.4. Условия компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	202
2.5. Мониторинг инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза	222
Выводы по второй главе	237
ГЛАВА 3. ВЕРИФИКАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ	
3.1. Организация верификации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	244
3.2. Реализация концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения	263
Выводы по третьей главе	279
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	281
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	285

ВВЕДЕНИЕ

Социально-экономические преобразования, происходящие в современном обществе, объективно выдвинули проблему качественной подготовки профессионально-педагогических кадров в число приоритетных. Необходимость решения этой проблемы детерминирует изменения в сложившейся системе профессионально-педагогического образования, актуализирует идеологию компетентностного подхода к становлению специалистов, влечет эволюционные сдвиги в управлении их подготовкой. Интеграция российского образования в мировое образовательное пространство, в том числе участие России в Болонском процессе, создает условия для перехода от традиционной отечественной парадигмы «образование на всю жизнь» к новой: «непрерывное образование на протяжении всей жизни». Актуальным становится и трансграничное образование, предусматривающее взаимодействие мира труда и мира образования. Это, в условиях действия Закона «Об образовании в РФ», открывает новые возможности для развития профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения и обуславливает развертывание в профильных образовательных учреждениях инновационных процессов, связанных с освоением новых, компетентностно ориентированных, педагогических и управленческих технологий.

В материалах по модернизации российского образования компетентностный подход к профессиональному образованию рассматривается в качестве приоритетного концептуального положения – доминирующего вектора обновления содержания образовательного процесса, направляя его в русло подготовки специалистов, способных принимать нестандартные решения и нести за них ответственность, быть конкурентоспособными на рынке труда, уметь грамотно выстраивать траекторию профессионального развития. Однако узкопрофильная подготовка кадров, преобладающая в российской высшей школе, препятствует самореализации и адаптации ее выпускников к условиям жизни в современном сообществе. Для учреждений профессионально-педагогического образования, выпускники которых станут провайдерами компетентностной подготовки кадров в образовательном пространстве будущего, разрешение данного противоречия особенно актуально.

Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения требует создания специальной концепции и новых моделей взаимодействия субъектов вузовского

образовательного процесса, направленного на развитие профессиональной компетентности выпускников. На процесс подготовки в системе вуза значительное влияние оказывает внешняя среда – ожидания общества в появлении на рынке труда адекватного его запросам «человеческого капитала», переход на двухуровневую систему высшего образования, усложнение и расширяющаяся интеграция всех видов профессиональной деятельности. В таких условиях возрастает роль социального партнерства как института, обеспечивающего построение принципиально новых отношений между всеми субъектами социальной инфраструктуры, заинтересованными в квалифицированном, конкурентоспособном специалисте: вузом как организатором подготовки, работодателями, обеспечивающими трудовые и социальные гарантии выпускников, органами региональной государственной власти, обладающими реальными возможностями согласования действий всех участников. Введение в действие образовательных стандартов, основанных на компетентностном подходе и являющихся государственной нормой, регулирующей качество образования, повышает возможности разработки и реализации новых моделей компетентностно ориентированного управления образованием.

К настоящему времени в педагогике разработаны продуктивные подходы к обеспечению теоретической и технологической базы подготовки специалистов в условиях вуза (С.И. Архангельский, Е.В. Бондаревская, А.А. Вербицкий, В.И. Загвязинский, В.В. Краевский, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, М.М. Левина, В.А. Сластенин, Г.С. Сухобская, В.Д. Шадриков и др.), выделены особенности подготовки педагогических кадров для начального и среднего профессионального образования (С.Я. Батышев, В.П. Беспалько, А.К. Гастев, Е.Д. Колегова, П.Ф. Кубрушко, Г.М. Романцев, И.П. Смирнов, Б.А. Соколов, Е.В. Ткаченко и др.), созданы концепции компетентностно ориентированного образования (Л.И. Анцыферова, Ю.В. Варданян, В.И. Байденко, П.В. Беспалов, В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, Г.А. Ларионова, А.К. Маркова, Е.И. Огарев, А.Ю. Петров, В.В. Сериков, В.А. Сластенин, А.В. Хуторской и др.), активизировалось исследование проблемы управления подготовкой профессиональных педагогов (Н.Н. Булынский, А.Я. Найн, М.В. Никитин, Ю.Н. Петров, В.А. Федоров и др.). Однако, несмотря на интерес исследователей и значительность полученных научных результатов, данная проблема по-прежнему в достаточной степени не решена.

Анализ существующей образовательной практики показал, с одной стороны, острою необходимость реализации в профессионально-педагогическом вузе инновационного, компетентно ориентированного управления подготовкой кадров, способного обеспечить ее высокое качество, а с другой – очевидную недостаточность разработанности теоретических и практических основ такого управления, выражающуюся в отсутствии его целостной теории, в непонимании его сущности, специфики реализации и свойств результата, в игнорировании принципов и закономерностей инновационного управленческого процесса, в слабом владении инновационными управленческими процедурами. Это, в конечном счете, приводит к стихийным результатам в подготовке выпускников, не соответствующим требованиям общества и нуждам работодателей.

На основании анализа профильных научных изысканий, а также в результате собственного научного поиска автора была сформулирована проблема исследования, положенного в основу монографии. Ее суть заключается в необходимости разрешения противоречия между возросшей потребностью социально-образовательной практики в эффективном управлении становлением профессионально-педагогических кадров, с одной стороны, и недостаточной разработанностью теоретико-методологических основ компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, обеспечивающих продуктивное использование данного вида управления в условиях динамичного образовательного процесса в вузе, с другой стороны.

Логично предположить, что компетентно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения будет эффективным, если: во-первых, данный вид управления понимается как особый, обладающий специфическими чертами: направленностью на формирование профессиональной компетентности будущих специалистов; системно-инновационным и личностно развивающим характером; интеграционной природой, обусловленной бинарной сущностью квалификации профессиональных педагогов; комплексностью реализации; адаптированностью к системе менеджмента качества образования; расширенным функциональным наполнением за счет введения интроспективно-прогностической функции; во-вторых, процесс управления осуществляется в соответствии с педагогической концепцией, ключевые характеристики которой таковы:

- общенаучной основой является системный, теоретико-методологической стратегией – деятельностный, а практикоориентированной тактикой – компетентностный подход;

- ядром служит совокупность трех групп закономерностей, характеризующих организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты управленческой деятельности, и соответствующих этим закономерностям общих и специфических принципов управления;

- содержательно-смысловое наполнение представлено комплексом моделей, а именно:

- а) моделью структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, включающей блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных (продвигающих) компетенций, вбирающих в свой состав соответственно: первый – модули нормативных и вариативных, регионально обусловленных компетенций, второй – модули профессионально-продолжительных (метатеchnологических, метатеоретических), профессионально-креативных (системно-проектировочных, научно-творческих) и рефлексивно-коммуникативных (рефлексивно-оценочных, эмоционально-волевых) компетенций;

- б) моделью организационной структуры управления, имеющей дивизиональный характер и включающей аппарат руководства, совокупность коллегиальных органов управления и студенческого самоуправления, а также индивидуальных субъектов управленческого процесса;

- в) моделью педагогического взаимодействия, осуществляемого на уровнях стратегического интроспективного прогнозирования и контроля, трансляционного руководства и прямого взаимодействия, реализация которых предполагает непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации, а также выполнение управленческих процедур в соответствии с функционалом субъектов управления и их организационно-управленческим статусом;

- педагогическими условиями реализации компетентностно ориентированного управления выступают: а) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения подготовки в соответствии с ее приоритетами; б) развитие творческого потенциала субъектов управления; в) мониторинг инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза;

- в-третьих, концепция управления реализуется в условиях полного цикла профессиональной подготовки при непосредственном участии

всех субъектов образовательного процесса и обеспечении его взаимодействия с внешней средой.

Разворачивая исследование по проблеме компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, мы решаем приоритетные задачи исследуемого феномена:

1) провести историко-педагогический анализ проблемы исследования и выявить социально-исторические предпосылки ее становления, обосновав необходимость разработки концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе;

2) осуществить теоретико-методологический анализ и охарактеризовать теоретико-педагогические аспекты изучения проблемы, подтверждающие достаточность и валидность научно-педагогического аппарата, обеспечивающего достижение цели исследования;

3) систематизировать, уточнить и расширить понятийный аппарат проблемы исследования;

4) проанализировать эффективный педагогический опыт и теоретико-методологические подходы к осуществлению компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе для определения стратегии его совершенствования;

5) разработать и теоретически обосновать концепцию компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе, включающую в структурном плане теоретико-методологические основания, ядро, содержательно-смысловое наполнение и педагогические условия эффективного функционирования исследуемого феномена;

6) определить особенности верификации разработанной концепции, с учетом данных особенностей осуществить ее экспериментальную проверку.

В монографии излагается опыт решения поставленных задач. Сопряжение в этом опыте теоретико-методологических и эмпирических аспектов обеспечивает возможность адекватной практической реализации предлагаемой версии компетентностно ориентированного управления подготовкой специалистов в условиях разных типов профессиональных образовательных учреждений.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ КОМПЕТЕНТНОСТИ ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

1.1. Историко-педагогический анализ становления проблемы компетентности ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Создание педагогической концепции базируется на выявлении социально-исторических предпосылок становления и развития изучаемой проблемы. При этом под предпосылками становления проблемы понимаются объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с культурой, наукой, производством и социальными институтами в историческом контексте. Основой для выделения предпосылок становления проблемы служит периодизация ее разработанности.

Вопросы предпосылочного знания освещаются в рамках науки историографии, которая традиционно определяется как совокупность исторических исследований, относящихся к какой-либо проблеме [237, с. 250]. Современный подход к построению историографии предполагает раскрытие генезиса проблемы в науке и практике, что выражается в выделении этапов ее развития, а также в определении характеристических особенностей деятельности ученых на каждом из них, в описании методов их деятельности, хронологической систематизации успехов, определении социальных культурно-исторических, научно-теоретических и других условий становления проблемы, обеспечивающих ее развитие [389, с. 5]. Историографические аспекты нашего изыскания связаны с рассмотрением эволюции системы управления подготовкой профессиональных кадров в России и за рубежом, а также с выявлением перспектив модернизации этой системы в русле идеологии компетентного подхода к образованию. Предметное внимание уделяется эволюции системы подготовки педагогов профессионального обучения.

Центральным методом настоящей части исследования явился метод историко-педагогического анализа. Его применение осуществлялось с учетом следующих положений, принципиально важных для объективности научного поиска.

Во-первых, содержательная сложность и многоаспектность изучаемой проблемы потребовала выделения и диалектической координации исторических тенденций сразу по нескольким направлениям, отражающим перипетии становления и развития: 1) профессионального и профессионально-педагогического образования, 2) теории и практики управления, 3) компетентностной парадигмы в образовании. Очевидно, что эти направления, весьма различные по содержанию деятельности, областям реализации, интенсивности и длительности научно-практической разработки, детерминируют ключевое для рассматриваемой проблемы свойство – неравномерность генезиса во времени и пространстве. Это означает, что при описании этапов развития проблемы возможно преобладающее внимание к определенному направлению, проявляющемуся в конкретный период более явно и оказывающему более существенное влияние на эволюцию проблемы в целом.

Во-вторых, «размытость» исторических границ решения проблемы в совокупности составляющих ее направлений обусловила необходимость определения отправной точки в осмыслении ее генезиса. Поскольку в современном, системно организованном виде профессиональное образование и теория управления сформировались в первой четверти прошлого века, мы сочли возможным начать историографический анализ именно с этого времени.

В-третьих, основой периодизации становления проблемы в нашем исследовании стал феномен обогащения процесса управления профессиональной подготовкой идеями компетентностного подхода к образованию. При этом в историческом аспекте компетентностный подход к профессиональному образованию рассматривался нами как образовательная политика, призванная сократить присущий традиционной профшколе разрыв между знаниями, умениями, навыками обучающихся и реалиями профессионального труда, придать процессу воспитания специалистов, более явно выраженный практикоориентированный характер.

В-четвертых, важность комплексной характеристики изменений в эволюции проблемы обусловила описание предпосылок ее становления в трех взаимосвязанных аспектах: а) социально-историческая ситуация; б) состояние теории управления и теории профессиональной педагогики; в) состояние практики управления профессиональным (профессионально-педагогическим) образованием. Последователь-

ность описания аспектов в рамках выделенных периодов зависела от их значимости для развития проблемы в целом.

Сделав необходимые уточнения, опишем результаты историографического анализа.

Первый период становления проблемы исследования мы ограничили эпохой начала XX века – середины 30-х годов XX века и обозначили как период зарождения научных подходов к управлению социальными (в том числе социально-педагогическими) системами.

Наиболее важной особенностью этого периода стало возникновение теории управления. Общие ее основы изложены в книге американского инженера Фредерика Уинслоу Тейлора «Принципы научного управления». Главные постулаты книги – дифференциация профессиональной деятельности работников в соответствии с их возможностями и стимулирование их труда посредством оперативно следующих наград. В истории теория Ф.У. Тейлора закрепились как классическая теория научного управления.

Вскоре французский исследователь Анри Файоль обнаружил новую концепцию управления, основанную на учете человеческого фактора – взаимоотношений между руководителями и подчиненными. Внимание в ней акцентируется на непрерывности управленческого процесса и взаимосвязи его основных функций: планирования, организации, руководства, координации и контроля.

Развитие идей указанных авторов в трудах К. Арджириса, Ф. Герцбергера, Д. МакГрегора, Р. Блейка, Я. Мутона, Ф. Фидлера и др. привело к созданию теории поведенческого подхода в управлении людьми.

Основные концепты поведенческого подхода, по Д. МакГрегору, предстают в виде пяти задач управления: 1) объединить людей вокруг общих целей предприятия; 2) удовлетворять потребности каждого сотрудника предприятия; 3) постоянно поддерживать развитие членов коллектива; 4) стимулировать коммуникативные связи между сотрудниками; 5) повышать индивидуальную ответственность каждого за результаты труда [381]. Многочисленные модификации поведенческого нашли отражение в мотивационной теории управления, разработке психологических особенностей управления и эффективных стилей в управлении.

В это же время активно развивались самостоятельные «ветви» научного управления: теория принятия решений и количественный подход к управлению.

Авторы так называемой «эмпирической» школы управления (П. Друкер, В. Леонтьев и др.) для обоснования эффективности управленческих действий использовали методы математической статистики. Этот прием послужил источником новых направлений управленческой мысли и был положен в основу обоснования теории систем как совокупности взаимосвязанных между собой элементов управления.

Родоначальником теории систем явился русский философ и экономист А.А. Богданов, разработавший принципы построения систем и закономерности их развития. Именно ему принадлежат идеи управляющей и управляемой систем и моделирования в управлении.

В дальнейшем, в 30-е годы прошлого века, австрийский биолог Л. Берталанфи экстраполировал теорию систем на изучение живых организмов, создав тем самым общую теорию систем, важным достижением которой стало понятие подсистемы как компонента сложноорганизованных структур.

Значительный вклад в развитие системной теории управления внесли отечественные ученые А.К. Гастев, П.М. Керженцев, Л.В. Канторович, обогатившие эту науку идеями упорядочения труда, получения максимального эффекта при минимальных затратах труда, применения математических методов в планировании.

Интеграция идей системного подхода в теорию управления вызвала к жизни универсальное методологическое направление, обладающее колоссальной сферой применимости, позволяющее получать новые знания и накапливать опыт научного решения проблем в самых разных областях человеческой деятельности, в том числе в сфере образования.

В условиях западного монополистического капитализма и социалистической России становление процессов управления системой образования протекало по-разному, однако в их развитии присутствовал общий вектор – ориентация на поиск нового содержания и новых средств формирования «человеческого материала», отвечающего запросам расширяющегося индустриального производства. На западе эти поиски шли по пути углубления психологических и антропологических связей педагогики и обусловили создание целого ряда проектов, содержащих ценностные основания практикоориентированного обучения и воспитания.

В России образование было поставлено в сложнейшую ситуацию реформирования на принципах нового отношения к труду в бесклассовом обществе. На первый план в образовательной стратегии выступи-

ли идеологические факторы. Резкая критика дореволюционной системы подготовки кадров сочеталась с поиском новых путей воспитания рабочего класса. «Какая школа нужна пролетарскому государству?» и «Кому и как готовить рабочие кадры?» – так была сформулирована проблема наркомом просвещения А.В. Луначарским [243].

Решалась проблема путем коренного изменения организационных форм и структуры профобразования: произошло его полное огосударствление, был уничтожен рынок труда, все учебные заведения были трансформированы в единую трудовую школу (Постановление ВЦИК от 30 сентября 1918 года). Наиболее распространенными видами профессиональных образовательных учреждений стали школы фабрично-заводского ученичества (ФЗУ).

Цели трудовой школы были подчинены задачам массовой подготовки рабочих. Практические аспекты образования стали в ней доминирующими, но не приобрели утилитарного характера, так как образовательная политика была направлена на политехническую подготовку кадров. В Программе партии, принятой VIII съездом РКП(б) в 1919 году, записано: «... 4. Широкое развитие профессионального образования для лиц от 17-летнего возраста в связи с общими политехническими знаниями» [165, с. 420].

Идею политехнического образования отстаивали такие видные идеологи РСФСР, как Н.К. Крупская, П.Н. Лепешинский, А.В. Луначарский, Л.Р. Менжинская, М.Н. Покровский.

Н.К. Крупская неоднократно подчеркивала необходимость тесной связи между теоретическим и производственно-техническим обучением рабочих, утверждая, что только при ее наличии можно решить проблему воспитания ценностного отношения к труду, «освещенного... сознанием его общественной необходимости» [169, с. 36, 37]. В организации производительного труда обучающихся она советовала на первый план выдвигать обеспечение его результативности [170, с. 435].

По существу, идеи Н.К. Крупской – это идеи управления адаптацией профессионального образования к условиям профессионального труда. Они близки идеям видных немецких ученых Г. Кершенштейнера, родоначальника трудовой школы, и В.А. Лая, создателя «педагогике принципа действия». У нас в России они выдержали проверку в опыте коммунарской деятельности А.С. Макаренко.

А.С. Макаренко отстаивал и проводил в жизнь мысль об ориентации массовой трудовой школы на качество подготовки кадров. Этой

школе на всех ее уровнях были присущи такие управленческие черты, как регулярный анализ учебно-производственного процесса; отбор содержания теоретической и практической подготовки с учетом требований производства, специальности, квалификации; связь общего, профессионального и политехнического образования; соединение труда и обучения в рамках отрасли. Именно в условиях этой школы сформировался метод проектов, согласно которому практические знания и умения, учащиеся развиваются путем выполнения самостоятельных заданий («проектов») в ходе производительного учебно-производственного труда.

Даже краткий перечень характерных черт управления образовательным процессом в трудовой школе позволяет утверждать, что в ее условиях были заложены системные основания практикоориентированной профессиональной подготовки. Столь серьезных результатов на коротком промежутке времени она добилась благодаря интенсивной научной поддержке своих начинаний.

Научная база профессиональной педагогики в 20-е годы консолидировалась со смежными отраслями наук и с инженерной практикой: с теорией научной организации труда (А.К. Гастев, П.М. Керженцев), биомеханикой (Н.А. Бернштейн), педологией (Л.П. Блонский, А.Б. Залкинд), психотехникой (С.Г. Геллерштейн, Н.Д. Левитов), психологией профессий (А.А. Смирнов) и др.

Инициаторами научных исследований в области профессиональной педагогики выступали: Центральный институт труда, Научно-исследовательский институт подготовки промышленных кадров, Отдел профессиональной педагогики НИИ научной педагогики МГУ-2 и др.

Результаты научных исследований оперативно претворялись в жизнь благодаря созданию и развитию в 20-е годы отечественной системы подготовки профессиональных педагогов. Система была учреждена декретом Совнаркома СССР от 20 января 1920 года и включала в свой состав специализированные вузы и курсы по обучению работников трудовой школы [321].

Национальная теория и методика подготовки рабочих впервые обрела собственный статус. А.К. Гастев дал ей несколько названий: «профессиональная педагогика», «производственная педагогика», «заводская педагогика», «индустриальная педагогика». Появились и другие определения: «педагогика профобразования» (С.Я. Купидонов), «педагогика фабзавуча» (С.Е. Гайсинович).

Значение рассмотренного периода для вызревания научно-практических факторов, обусловивших актуальность проблемы нашего исследования, трудно переоценить. К наиболее важным из них нужно отнести:

1) зарождение и усиленное развитие классической теории управления, вобравшей идеологию системного подхода в обеспечении эффективности профессионального труда;

2) становление новой государственной системы России и системы российского профобразования, обеспечивавшей политехническое, практикоориентированное развитие рабочего/специалиста, но оторванной от потребностей экономики, где перестал существовать рынок труда;

3) становление отечественной теории профессиональной педагогики и разноуровневой практики подготовки профессиональных педагогов (специалистов трудовой школы).

Очевидно, что данная группа факторов (научных и социально-педагогических условий), сложившихся за рубежом и в России в первой трети XX века, подготовила почву для развития теории управления профессиональным образованием, в том числе в его компетентностно ориентированной модификации. Однако в дальнейшем факторы эти у нас в стране, в силу изменения социально-экономических обстоятельств, надолго ушли «в подводное течение». Благодаря упомянутым обстоятельствам второй период становления рассматриваемой проблемы может и должен быть обозначен как период застоя отечественной профессиональной педагогики и расцвета теории управления на западе. Он охватывает промежуток времени с середины 30-х до середины 60-х годов XX века, однако его симптомы проявились в России гораздо раньше.

В 1930 году, по решению ноябрьского Пленума ЦК КПСС, все школы ФЗУ были выведены из подчинения Народного Комиссариата просвещения и переданы в ведение отраслевых комиссариатов. Это укрепило их связь с производством и вместе с тем породило разобщенность в требованиях к квалификации выпускников, преобладание интересов предприятий над интересами развития рабочих. Это же предопределило спад в теории профессиональной педагогики [58, с. 27].

С середины 30-х годов началось свертывание исследований в ее сфере. В связи с критикой «педологических извращений» были прекращены

изыскания в управлении профобразованием, психологии труда, психотехнике, закрыты научные центры подготовки кадров и их журналы.

Отечественные теоретики профессиональной подготовки стали пропагандировать ее сугубо производственную ориентацию. Так, А.К. Гастев – ведущий идеолог СССР в области научной организации труда – пришел к идее замены «личного мастерства» инструктора «воздействием производственной среды, создающей и корректирующей процесс формирования нужного производству работника» [313, с. 14]. Подобные взгляды, поощряемые на государственном уровне, обусловили значительное сокращение курсов по подготовке профессиональных педагогов и полное закрытие специализированных высших учебных заведений. В соответствии с особенностями государственной системы трудовых резервов, созданной в Советском Союзе в 1940 году, проблема управления подготовкой кадров была, в основном, сведена к решению задач повышения эффективности производственного обучения. Ведущим реализатором этого обучения стал мастер-наставник, назначаемый руководством предприятий из числа рабочих (техников), склонных к воспитанию юношества.

За четверть века в системе трудовых резервов сформировались квалифицированные методические службы. Методистами была разработана психологически обоснованная система производственного обучения, получившая название операционно-комплексной, но это не умаляет регрессивных тенденций в управлении профобразованием. Тенденции эти приобрели устойчивый характер благодаря установлению в стране тоталитарного режима с его жестко централизованным стилем руководства, попирающим интересы личности и общества.

Между тем Вторая мировая война стимулировала ускоренное развитие промышленности, наукоемких техник и технологий. Была открыта энергия атома, началось освоение космоса, рабочие в экономически развитых государствах стали именоваться «специалистами рабочих профессий». Уже в самом этом названии содержится установка на интеллектуализацию рабочего труда, на повышение его значимости в производственном процессе предприятий и организаций.

Послевоенный период отличается и поистине революционным прорывом в развитии зарубежной теории управления. Основным показателем такого прорыва считается работа Н. Винера «Кибернетика, или Управление и связь в животном и машине» (1948 г.). В ней автор на основе теории вероятности и математической логики установил общие свойства управления в различных средах: природе, обществе,

технике. Кибернетика Винера – это, по сути, новое философское направление, изучающее управление с точки зрения обработки, связи, контроля и регулирования потоков информации в сложных системах; направление, в котором информация рассматривается как категория наравне с материей или энергией. С развитием кибернетики стало возможным создание автоматизированных систем, перерабатывающих огромные массивы информации. Кроме того, благодаря кибернетике в научную практику прочно вошел метод моделирования, позволяющий исследовать символические прообразы реально существующих процессов математическим путем.

Кибернетический подход получил широкое распространение в управлении в силу своей универсальности и алгоритмизированности.

Работы Ф.У. Тейлора, А. Файоля, Г. Эмерсона, Г. Форда, Дж. Кейнса, А. Смита и др. послужили источниками расцвета зародившейся в недрах предыдущего периода «школы человеческих отношений».

Глубокое обоснование теории человеческих отношений связано с именами американских ученых: социолога Мэри Фоллет и психолога Элтона Мэйо. Согласно этой теории, производительность труда зависит не только от его условий, что было доминантной причиной успешности управления производством в более ранних теориях, но и от социально-психологических факторов. Работа с людьми – вот главный фактор развития общества. Такой взгляд изменил представление об управлении социальными системами. Его суть можно свести к следующему:

- в диаде «человек-дело» первичным является человек;
- человек – это движитель, а не заменяемая деталь прогресса;
- каждый сотрудник – источник творческого вклада в деятельность организации;
- результаты организации – результаты вложений в человека.

Очередным вектором развития теории человеческих отношений стала концепция П. Друкера, Т. Роджерса и Дж. Миллера, получившая название «управление по целям». Интерпретируя идеи названных ученых, В.И. Кнорринг подчеркивает, что цель – это «основной закон» управления, а «искусство определять... цели, очередность и методы их решения – основа искусства управления» [146, с. 23].

Базисом управления по целям является метод целевого моделирования, или метод построения «дерева целей». Представленная в графическом виде цель позволяет этапизировать процесс своего достижения

и выделить конечный результат каждого из этапов. Управление по целям эффективно при высокой мотивации труда. Наиболее широкое применение оно получило в японском менеджменте.

Зарубежное образование активно ассимилировало новые идеи теории управления, угрожая Советскому Союзу безусловным приоритетом в качестве подготовки специалистов. В таких условиях модернизация отечественной системы обучения кадров становилась насущно необходимой. Первые шаги на ее пути были предприняты уже в ситуации «застойного» периода. Главным из них стало принятие в 1958 году Закона «Об укреплении связи школы с жизнью и о дальнейшем развитии системы народного образования в СССР». В соответствии с этим Законом на всей территории Советского Союза было введено всеобщее восьмилетнее образование.

Естественной перестройке подверглась и система начального профессионального образования: ремесленные училища и школы ФЗО были выведены из структуры предприятий и преобразованы в профессионально-технические училища (ПТУ). Новая система обеспечивала будущим рабочим двухгодичную профессиональную подготовку на базе восьми классов общеобразовательной школы. Однако узкопрактическая направленность обучения во всех видах профессионального образования продолжала сохраняться.

Итак, второй период вызревания предпосылок компетентного подхода к управлению подготовкой кадров характеризуется полярностью развития проблемы руководства социальными системами в СССР и на западе. Человекоцентристский курс управления, утверждающийся в западном обществе, контрастирует с тоталитарным режимом России. Отсюда – контрастность описанных предпосылок, которые в обобщенном виде могут быть сформулированы так:

1) интенсивное развитие зарубежной теории управления, генерирующей идеи кибернетики, приоритета человеческих отношений, ведущей роли человеческого фактора в эффективности производства;

2) установление в Советском Союзе административно-командного способа государственного правления, определившего экстенсивный характер развития социалистических республик и их профессионального образования;

3) отделение советской педагогической науки от мирового курса педагогических исследований, закрытие учреждений высшего профессионально-педагогического образования, совершенствование процесса подготовки рабочих/специалистов не средствами педагогического

управления, а изменением методик обучения. Хотелось бы отметить, что указанные позиции применительно к России очень сложно назвать предпосылками становления компетентностного подхода к управлению образованием. Их наиболее точное определение – «предпосылки актуальности компетентностного подхода» как средства преодоления негативных тенденций в развитии общества.

В середине 60-х годов ошибочность принятой в СССР модели управления развитием профессионального образования стала особенно очевидной. Диктовалось это, в том числе, и успехами зарубежной психологии управления, идущей по пути раскрепощения и интеллектуализации личности специалиста. Именно в этот период Д. МакГрегором были разработаны две модели профессионала, представление о которых можно почерпнуть из исследований Э.Ф. Зеера, Д.П. Заводчикова, Е.Г. Лопеса:

«В первой модели *X* работник предстает простым исполнителем нормативной деятельности строго иерархического подчинения. Организация труда предполагает тотальный контроль, инициатива и ответственность не востребованы.

Модель *Y* предусматривает ... предоставление работнику самостоятельности и ответственности, при этом снижается уровень контроля. Организация труда – гибкая, руководители выполняют функции наставников, консультантов» [120, с. 8].

По мысли исследователей, этим моделям соответствуют две модели управления профессиональной подготовкой:

1) «адаптационная модель, ориентированная на подготовку специалиста к выполнению конкретных профессиональных функций» (модель *X*) [там же, с. 9];

2) «модель профессионального развития, нацеленная на подготовку социально и профессионально активного специалиста, способного принимать решения и нести ответственность за выполняемую работу» (модель *Y*) [там же].

Прецедент реализации зарубежным профессиональным образованием моделей группы *Y* стал в нашем исследовании признаком перехода проблемы компетентностного подхода к управлению образованием в третью стадию (период) своего развития.

Временные границы третьего периода – середина 60-х – конец 80-х годов XX века. Его ключевая суть – возрождение отечественной системы подготовки кадров под косвенным воздействием прогрессивных идей западной теории управления.

В этот период широкое распространение за рубежом получила теория стратегий, инноваций и лидерства, разработанная М. Портером, А. Маслоу, Р. Акоффом и др. В ней раскрывается понятие инновационного управления, обосновывается мотивация персонала как основа такого управления; в качестве основного конкурентного преимущества организации рассматривается наличие стратегии управления.

Одновременно в категориальный аппарат зарубежной педагогики «проникает» понятие «компетенция» («компетентность») [122]. Будучи весьма «размытым» по своему содержанию, нередко подменяясь понятиями квалификации и базовых навыков, данное понятие, тем не менее, способствовало укреплению нового взгляда на личность профессионала как человека, обладающего высоким уровнем специальных знаний, способного ориентироваться в сложных производственных ситуациях и находить верные способы их решений.

В условиях конкурентной борьбы между Востоком и Западом отечественное профобразование встало перед задачей скорейшего усиления своей теоретической составляющей. Для решения этой задачи была поставлена цель форсированного преобразования профтехучилищ в средние ПТУ с трехгодичным сроком профессиональной и полной средней общеобразовательной подготовки (Постановление ЦК КПСС и Совмина СССР от 2.04.1969 г. № 240). Эта акция стала опорной в деле возрождения профессионально-педагогического образования России, ибо для того, чтобы осуществлять обучение подростков в новой профтехшколе, потребовалось огромное количество педагогов нового типа.

Начиная с 1964 года, при ведущих отраслевых институтах страны открываются инженерно-педагогические факультеты. Первоначально процесс их создания, как указывает Л.З. Генчурина, носил стихийный характер и обуславливался инициативами отдельных предприятий, озабоченных качеством подготовки рабочих кадров [322]. Результаты этих инициатив привели к рассмотрению проблемы на государственном уровне. В 1979 году был открыт первый специализированный вуз – Свердловский инженерно-педагогический институт (СИПИ), затем – Харьковский инженерно-педагогический институт, позже – Волжский. Возникли крупные профилированные научные центры: ВНИИ профтехобразования в Ленинграде (1963), Центральный учебно-методический кабинет в Москве (1960), НИИ профтехпедагогики в Казани (1975).

Значение этих актов для внедрения компетентностного подхода в отечественную систему профессионального образования очевидно. Справедливо пишет по этому поводу исследователь П.Ф. Кубрушко: «Длительное время идея специальной подготовки педагогов для системы НПО активно оспаривалась и отдавалось предпочтение... обучению на рабочем месте... Сторонники такого варианта подготовки... утверждают приоритет хорошего знания преподаваемого предмета... Действительно, нужно знать свой предмет..., но из этого никак не вытекает, что допустимо отсутствие у преподавателей профессиональных учебных заведений систематической педагогической подготовки, охватывающей знания в области психологии, педагогики, методики преподавания, технических средств обучения и организационно-правовых вопросов образования» [171, с. 8]. Добавим к этому, что компетентностный подход к управлению профессиональным образованием актуализирует наличие у профессиональных педагогов именно психолого-педагогических знаний, так как они помогают выстраивать эффективное трудовое взаимодействие и траектории профессионального развития обучающихся.

Вторая половина 60-х годов стала в России и эпохой возрождения теории профессиональной педагогики. Выразителями ее идей на новом историческом этапе стали П.Р. Атутов, С.Я. Батышев, А.Н. Веселов, Л.А. Волович, Н.И. Думченко, М.А. Жиделев, Е.А. Климов, М.И. Махмутов, Е.Г. Осовский, М.Н. Скаткин и др. Эти ученые заложили основы современных подходов к совершенствованию содержания и методов профессионального обучения, к организации политехнического образования, профессиональной ориентации молодежи, развитию ее творческого потенциала.

Большое влияние на сближение профессионально-педагогической науки и практики оказало создание регулярно действующей системы повышения квалификации инженеров-педагогов. Система функционировала под руководством Всесоюзного института повышения квалификации, открытого в Ленинграде в 1970-е годы. Областные отделения ВИПКа осуществляли работу на местах. Работа эта позволила консолидировать усилия центра и регионов по распространению передового теоретического и практического опыта. Важным направлением развития отечественного профобразования на рубеже 70-х – 80-х годов стала организация в ПТУ научных обществ учащихся, действовавших на базе отраслевых вузов. То были первые шаги в реализации идей непрерывного образования, составляющего зерно компетентностного подхода к образованию.

Характеризуя рассматриваемый период, нельзя не подчеркнуть, что развитие отечественного профобразования по-прежнему происходило в условиях жесткого партийно-государственного контроля и запретных идеологических зон, таких, как определение тенденций развития, изучение мирового педагогического опыта, анализ готовности молодежи к профессиональной деятельности. Во всех видах педагогических исследований процветало абстрактное теоретизирование по поводу воспитания «коммунистического отношения к труду и общественной собственности».

Объективные трудности в развитии создавали и неэффективные методы управления экономикой, вызывавшие искусственный кризис трудовых ресурсов, с одной стороны, и падение общественно-трудовой активности, морали – с другой. Тотальная огосударвленность социально-экономических инфраструктур лишала ведомства и предприятия реальных механизмов регулирования подготовки рабочих с учетом потребностей производства.

Тем не менее третий период становления изучаемой проблемы явился принципиально важным для вызревания ее предпосылок как за рубежом, так и в России, хотя сущность этих предпосылок по-прежнему различна. Это наглядно проявляется в результатах их обобщения:

1) распространение в зарубежной практике управления теории стратегий, инноваций и лидерства, преобразованной профессиональной педагогикой в концепцию управления воспитанием компетентного, социально и профессионально активного, ответственного специалиста; создание в СССР нормативных и процессуальных условий для подготовки рабочих/специалистов, соответствующих потребностям усложняющегося производства (в рамках «зуновской» методики обучения);

2) интенсивное развитие отечественной теории профессиональной педагогики, возрождение разноуровневой системы подготовки и повышения квалификации профессиональных педагогов.

В составе указанных предпосылок отражены позитивные факторы, присущие российскому профессиональному образованию в 60-е – 80-е годы. Однако, как было показано выше, в нем в эти годы были сильны и факторы негативные, связанные с инерционностью, формализмом административно-командной системы управления. Несмотря на многие свои достижения, российское профобразование было оторвано от мировой педагогической науки и практики и накануне перестройки социально-экономической жизни страны оказалось не готовым к вхождению в мировое образовательное пространство.

Назрела необходимость коренных преобразований. Попытка их осуществления в конце 80-х – начале 90-х годов XX века совпала с началом освоения развитыми государствами новой траектории управления подготовкой специалистов, адаптированных к условиям инновационной деятельности в постиндустриальном обществе.

В соответствии с этим мы выделили четвертый период историографии изучаемой проблемы, который назвали периодом реформирования социально-педагогических основ профессионально-образовательного менеджмента. Модель специалиста, адаптированного к условиям инновационной деятельности, предложил в 70-е годы американский психолог А. Маслоу. В общих чертах она описана в уже цитированном труде Э.Ф. Зеера, Д.П. Заводчикова и Е.Г. Лопеса под литерой Z [120, с. 9].

Главные позиции модели Z: а) стремление к самореализации; б) максимальная ответственность, максимальное снижение контроля; в) уважение корпоративной культуры, сотрудничества; г) сочетание индивидуального стиля деятельности и командной работы; д) стремление к нововведениям.

В части управления содержанием профессионального образования данной модели соответствует «модель динамической профессиональности, ориентированная на подготовку специалиста к выполнению широкого радиуса социально-профессиональных функций, обладающего «универсальными» способностями» [120, с. 9].

Одновременно с эволюцией траекторий управления содержанием образования на Западе эволюционирует понимание категории компетентности (компетенции). Происходит осознание ее множественности. Так, Дж. Равен, по свидетельству И.А. Зимней, выделяет 37 компетентностей, востребованных в современном обществе. Речь, прежде всего, ведется о социально-коммуникативных компетентностях, обеспечивающих адаптацию личности к расширяющемуся межнациональному и межкультурному общению. Наиболее распространенными сферами применения понятия являются области управления и менеджмента [121].

В 80-е – 90-е годы категория компетентности проникает в профессиональное образование, где используется пока лишь в общем своем значении – как синоним профессионализма. Однако вызывают основания для более детального ее толкования [там же].

Образование России не было адаптировано к оперированию приведенными понятиями. Вопрос о воспитании профессиональной само-

стоятельности, активности ставился в нем с позиций тоталитарной государственной власти – как вопрос о выработке умений добросовестного выполнения нормативных предписаний. Понятие компетентности, начиная со второй половины 70-х годов, использовалось в некоторых исследованиях по педагогике, но в сугубо узком своем значении – как показатель сформированности знаний и умений специалиста (Е.П. Тонконогая, В.Ю. Кричевский и др.). Не подлежит сомнению, что отечественное профессиональное образование в рассматриваемый период находилось на этапе реализации модели специалиста «X» – модели исполнителя и функционера.

Реформы эпохи перестройки, начавшиеся в России во второй половине 80-х годов, преследовали цель интеграции страны в мировое сообщество. В 1992 году вышел в свет Закон Российской Федерации «Об образовании», содержащий развернутое обоснование новых принципов образовательной политики – фундаментальных принципов демократизации, плюрализма мнений, народности, развивающего характера образования, его непрерывности, регионализации, личностной ориентации, гуманитаризации и дифференциации.

Закон устанавливал новые отношения между федеральными и региональными органами управления образованием, официально закреплял статус начального и среднего профессионального образования, вводил новые функции в систему управления высшими учебными заведениями. Уже в этот период в законе отмечалось, что профессиональное образование существенно отстает от потребностей входящей в рынок экономики, чрезмерно огосударствлено, мало связано с запросами реальных рынков труда, не имеет современной материально-технической базы.

Возможность изменения сложившейся ситуации виделась в создании инновационных типов профшколы: высших профессиональных училищ, технических и профессиональных лицеев, колледжей, образовательных комплексов «школа – ПТУ», «ПТУ – техникум», «ПТУ – вуз» и др. В ходе исторического отбора некоторые из этих типов получили значительное развитие. Были предприняты и серьезные шаги в области укрепления профессиональной педагогики.

Однако, несмотря на усилия теоретиков и практиков педагогики в реформировании профессионального образования, на деле произошло торможение реформационного процесса. Причин тому немало. По-прежнему силен был административно-командный стиль управления, способствовавший подготовке идеологически подкованных, но

малоквалифицированных кадров. Выпускники инженерно-педагогических специальностей вузов не были готовы к изменившимся условиям деятельности профессиональных учебных заведений. Отсутствие должного финансирования и упадок материально-технической базы все дальше дистанцировали учреждения профобразования от производства. Ведущие предприятия стали создавать собственные учебные центры по подготовке рабочих, которые не были укомплектованы педагогическими работниками. В результате реформы управления, провозглашенные Законом «Об образовании», не получили широкого развития, сформировали негативное отношение общества к педагогическим инновациям и обеспечили профессиональному образованию «невыгодную стартовую позицию» [308, с. 19] при вхождении в рынок.

Отечественные ученые (В.С. Лазарев, Ю.С. Алферов, С.Я. Батышев, М.И. Махмутов, В.И. Егоршин, М.М. Поташник и др.) пропагандировали отказ от централизации в управлении образованием, расширение самостоятельности учебных заведений. Эти идеи стали претворяться в жизнь.

Итак, четвертый период становления исследуемой проблемы проходил под знаком государственного реформирования. Он характеризуется установлением современной структуры системы профессионального образования, изменением правового статуса образовательных учреждений, но самое главное – предоставлением этим учреждениям полной свободы в реализации управленческого процесса с использованием всего продуктивного опыта, накопленного в теории управления. Данный период мы считаем этапом начала реального синтеза ранее самостоятельно существовавших направлений: теории управления, теории профессиональной педагогики, практики профессионального образования и компетентностной парадигмы в образовании. Именно в это время ученые перешли к осуществлению поисков уже в непосредственном русле рассматриваемой нами проблемы. К ее основным социально-историческим предпосылкам, сложившимся к окончанию четвертого периода ее развития, мы относим:

1) реформирование государственной системы России и коренная перестройка российского профессионального образования, давшая импульс развитию управленческих и педагогических инноваций;

2) усиленное внимание зарубежных и отечественных ученых к проецированию на область педагогического управления идей классического менеджмента, адекватных задачам подготовки «динамичного», компетентного специалиста, адаптированного к условиям инновационной деятельности;

3) создание в России новых институциональных структур, призванных обеспечить повышение уровня профессиональной педагогики и придать протекающим в ней инновационным процессам необратимый, целенаправленный характер (УМО ППО РФ, АПО МО РФ, региональные центры повышения квалификации кадров).

Вхождение России в полосу радикальных социально-экономических перемен ознаменовало начало пятого периода становления проблемы исследования – периода инновационного развития системы управления профессиональным образованием в условиях рыночной экономики (с середины 90-х годов XX века до настоящего времени).

Характеризуя эту историческую эпоху, нельзя не подчеркнуть, в первую очередь, что переход России «на рельсы» рыночных отношений породил целый ряд негативных явлений в сфере экономики и социальных гарантий: спад производства и закрытие убыточных предприятий, повсеместное сокращение персонала, появление безработицы и т.д. Это не могло не отразиться на развитии профессиональной школы: привело к ликвидации института базовых предприятий, ухудшению финансирования и материально-технического обеспечения, массовому оттоку квалифицированных педагогических кадров, сокращению сети учебных заведений, падению уровня учебно-воспитательной работы и т.д.

Под давлением экономической ситуации реформирование профессионального образования шло стихийно. Произошла его коммерциализация, не подкрепленная механизмами социальной защиты населения. Стало очевидно, что в условиях рынка социальные и экономические функции профобразования вступают в противоречия. Возникла необходимость принятия социально-политических решений и научно обоснования путей развития системы подготовки кадров в новых условиях. Это обусловило активизацию теории профессиональной педагогики.

Учеными был осуществлен критический анализ исторического опыта управления профессиональным образованием, выявлены общемировые и национальные тенденции его развития, предложены подходы к обеспечению его равноуровневости и многотипности, раскрыты пути его многоканального финансирования, сочетания в управлении им федерального и регионального начал.

Одновременно развернулась работа по стандартизации профессионального образования, наметившая новые способы нормирования его содержания и требований к подготовке выпускников. Большую роль в

научном обеспечении стандартизации сыграли ученые С.Я. Батышев, А.П. Беляева, Е.Г. Осовский, В.В. Шапкин, С.А. Шапоринский и др.

Кроме того, получили обоснование и развитие инновационные педагогические теории и практики: концепция личностно ориентированного образования (К.А. Абульханова, Э.Ф. Зеер, И.С. Кон, А.В. Мудрик, А.Б. Орлов, В.В. Сериков, И.С. Якиманская и др.); теория оптимизации обучения (Ю.К. Бабанский, В.В. Белич, М.М. Поташник, И.Я. Лернер, А.М. Махмутов и др.); проблемно-развивающее и практически деятельностное обучение (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, В.Г. Кудрявцев, Н.А. Менчинская, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др.); теория управления в обучении (С.И. Архангельский, Е.И. Машбиц, Н.М. Пейсахов, Н.В. Кузьмина, Ю.Н. Кулюткин, Н.Ф. Тальзина, В.А. Якунин и др.). Достижения, полученные в рамках этих направлений, как указывает А.Я. Петров, способны стать фундаментом теоретико-методологических основ компетентностного подхода к управлению профессиональным образованием [245].

Следующий аспект вызревания в недрах 90-х годов условий для компетентностно ориентированного управления подготовкой кадров – широкомасштабные инновации в образовательных учреждениях разных типов, связанные с их переводом в новые организационные статусы, с освоением профессионально-педагогического маркетинга, менеджмента в образовании.

Инновации охватили и уровневую структуру системы подготовки кадров. Понятие профессиональной компетентности укрепилось в педагогическом сознании и стало использоваться в процессах аттестации руководителей и персонала образовательных учреждений. В его смысловое поле, помимо знаний и умений специалистов, вошло представление об опыте, о результатах деятельности.

Закон «Об образовании» претерпел на протяжении 90-х – начала 2000-х годов серьезные изменения, породившие предпосылки для устранения недостатков централизованного подхода к управлению образовательными структурами. В декабре 2012 года подписан Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» [Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – М.: Издательство «Омега-Л», 2013. – 134 с. – (Законы Российской Федерации)]

В результате, приобрели стабильность процессы вхождения России в мировой рынок труда и образовательных услуг, связанные в первую очередь с участием отечественных вузов в Болонском процессе, выработавшем основания для конвертируемости высшего образования на территории Европы.

Значительно укрепился в рассматриваемый период сектор профессионально-педагогического образования. В настоящий период в Челябинской области он функционирует на базе ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ». Много внимания уделяется повышению квалификации профессиональных педагогов. Челябинский филиал Московского ИРПО в 1995 году преобразуется в региональный Институт развития профессионального образования. Сказанное позволяет утверждать, что в последнем пятилетии XX – начале XXI века в профессиональном образовании России сложились реальные предпосылки для освоения и развития актуальных парадигм мирового образовательного менеджмента, в том числе – парадигмы компетентностного подхода к управлению подготовкой кадров. Назовем основные из этих предпосылок:

1) совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ инновационного управления развитием профессиональных образовательных систем в рыночных условиях; усиление влияния на систему управления профессиональной подготовкой в вузе внешней среды и европейского международного сообщества;

2) укрепление сектора профессионально-педагогического образования, пропаганда и распространение в профессионально-педагогической среде идеологии компетентностного подхода к управлению образовательным процессом.

Современный этап развития рассматриваемой проблемы характеризуется переходом профессиональных учебных заведений к подготовке «динамичных», профессионально компетентных специалистов.

Потребность в компетентных педагогах профессионального обучения в обществе особенно велика, так как от уровня их компетентности в исключительной степени зависит качество трудовых ресурсов страны. Это продуцирует особую важность обоснования, разработки и внедрения концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой профессиональных педагогов в учреждении высшего образования.

Резюмируем сказанное в параграфе.

1. Современный подход к построению историографии предполагает раскрытие генезиса изучаемой проблемы в науке и практике, что выражается в выделении этапов ее развития, в определении особенностей деятельности ученых на каждом из них, в выявлении социально-исторических условий становления проблемы, обеспечивающих ее дальнейшее развитие.

2. Под социально-историческими предпосылками становления проблемы понимаются объективно существовавшие (или существующие) обстоятельства, отражающие эволюцию научных представлений о ее сущности, связях с культурой, производством, смежными отраслями наук и социальными институтами в историческом контексте.

3. Анализ социально-исторических предпосылок становления проблемы компетентностно ориентированного управления подготовкой кадров в отечественном и зарубежном профессиональном (в том числе профессионально-педагогическом) образовании позволил установить этапы ее развития, охарактеризованные в нижеследующем перечислении.

4. Первый этап (первая треть XX века) – период зарождения научных подходов к управлению социальными (и социально-педагогическими) системами. Содержание предпосылочного знания об изучаемой нами проблеме применительно к данному этапу заключается в следующем: 1) усилиями зарубежных и отечественных ученых создана «классическая теория управления», базовые концепты которой – системный и поведенческий подходы к организации социальной жизнедеятельности; 2) в России складываются новая государственная система и новый тип профессионального образования, идеологизированного, оторванного от потребностей экономики, где перестал существовать рынок труда, но вместе с тем обеспечивающего политехническое развитие личности и ее адаптацию к условиям профессиональной деятельности; 3) происходит становление отечественной теории профессиональной педагогики, учреждается и функционирует разноразовная система подготовки профессионально-педагогических кадров (работников трудовой школы).

5. Второй этап (середина 30-х – середина 60-х годов XX века) – период застоя отечественной профессиональной педагогики и расцвета теории управления на западе. В этот период предпосылки становления проблемы компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой, вызревающие за рубежом и в России, приобретают полярную направленность: 1) на Западе в управлении социальными системами широко распространяются кибернетический подход и теория «человеческих отношений», выработавшие массу продуктивных идей, потенциально адаптируемых к условиям профессиональной подготовки; 2) в России устанавливается административно-командный способ государственного управления, определивший экстенсивный характер развития страны и профессионального образования, в частно-

сти; 3) российская профессионально-педагогическая наука изолируется от мировых педагогических достижений, свертываются исследования в области управления профобразованием, ликвидируется институт подготовки профессиональных педагогов высшей квалификации.

6. Третий этап (середина 60-х – конец 80-х годов XX века) – период возрождения отечественной системы подготовки кадров под косвенным воздействием прогрессивных идей западной теории управления. В данный период намечается скрытая тенденция к сближению профессиональных систем противоборствующих социально-экономических формаций, выразившаяся в обоюдной, хотя и не идентичной ориентации на управление подготовкой высококвалифицированных специалистов. Факторы этого сближения таковы: 1) зарубежная теория управления эволюционирует посредством разработки концепции стратегий, инноваций и лидерства, зарубежная профессиональная педагогика ассимилирует эту теорию и берет курс на управление воспитанием профессионально активного, самостоятельного, ответственного специалиста, обладающего набором социально значимых компетенций; 2) в СССР создаются нормативные и процессуальные условия для подготовки рабочих/специалистов, соответствующих потребностям усложняющегося производства; 3) интенсивно развивается отечественная теория профессиональной педагогики, возрождается разнородная система подготовки и повышения квалификации профессиональных педагогов (инженерно-педагогических работников).

7. Четвертый этап (конец 80-х – начало 90-х годов XX века) – период реформирования социально-педагогических основ профессионально-образовательного менеджмента. Предпосылочно-продуцирующий потенциал данного периода для становления рассматриваемой проблемы равновелик в зарубежном и отечественном профессиональном образовании. Это находит выражение в том, что: 1) в России формируется новая государственная и образовательная политика, основанная на принципах народности, демократизации, регионализации, творческого развития субъектов жизнедеятельности и др., способствовавших развитию теории профессиональной педагогики и инновационной практики профессиональных образовательных учреждений; 2) зарубежными и отечественными учеными уделяется равновеликое внимание проецированию на область педагогического управления идей классического менеджмента, адекватных задачам подготовки «динамичных», компетентных специалистов; 3) в России создаются новые институциональные структуры (УМО ППО РФ, АПО МО РФ),

призванные обеспечить повышение уровня профессиональной педагогики и целенаправленную модернизацию ее теоретических и практическо-деятельностных начал.

8. Пятый этап (с середины 90-х годов XX века до настоящего времени) – период инновационного развития системы управления профессиональным образованием. Для него характерны черты, свидетельствующие об открытости российской системы подготовки кадров передовым педагогическим и управленческим технологиям. Признаками наличия таких черт выступают: 1) совершенствование нормативно-правовых механизмов и углубление теоретико-технологических основ инновационного управления развитием профобразования в рыночных условиях; 2) усиление влияния на систему управления профессиональной подготовкой в вузе внешней среды и европейского международного сообщества; 3) укрепление сектора профессионально-педагогического образования, пропаганда и распространение в профессионально-педагогической среде идеологии компетентностного подхода к управлению образовательным процессом.

Основной целью современного этапа развития исследуемой проблемы является создание концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования. Данная концепция должна выстраиваться с использованием накопленного в управлении и профессиональной педагогике теоретического и практического опыта.

1.2. Нормативные детерминанты компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Помимо построения историографии проблемы исследования, важнейшим аспектом ее изучения и фактором, обуславливающим направления поиска решений, является определение степени ее разработанности в теории и методологии соответствующей отрасли знания. Однако специфика исследуемой нами проблемы такова, что для более адекватного понимания сложившихся в науке представлений о способах ее решения необходимо прежде всего рассмотреть те объективные, нормативно закреплённые условия, которые в настоящее время оказывают воздействие на ее претворение в практику.

Такая логика констатирующей части монографии представляется нам достаточно правомерной, поскольку, охарактеризовав весь ком-

плекс определенных государством путей развития образовательного процесса в вузе и требований к его результату, мы получаем возможность не только дать социальное обоснование значимости предпринятых нами научных поисков, но и подготовить почву для объективной оценки достижений других ученых, работающих в русле исследуемой проблемы, а самое главное – доказать существенность наших предложений по повышению эффективности вузовского управленческого процесса.

Предваряя описание итогов предпринятого нами анализа, уточним содержание обусловившего его понятия.

Под нормативными детерминантами управления мы понимаем совокупность стратегических направлений, эталонов и правил организации жизнедеятельности официальных субъектов национальной социально-экономической среды, заданных государственными отраслевыми документами разных уровней на конкретном историческом этапе общественного развития.

Предлагаемая трактовка понятия отражает реалии современной эпохи, отличающейся повышенной подвижностью социального бытия. В таких условиях становится важным сопряжение в единую систему руководящих установок, стандартов и норм общественной деятельности, регулирующих ее позитивное изменение, адекватное запросам общества (см. определения понятий «установка» – цель, направление [237, с. 840], «стандарт» – эталон, образец, «норма» – правило, порядок [37, с. 445, 626]).

Сказанное в полной мере относится к российскому высшему образованию, которое претерпевает период, связанный с вхождением в европейское образовательное пространство и формированием многоуровневой подготовки специалистов. Этот процесс обуславливает изменения в сложившейся системе подготовки кадров, актуализирует компетентностно ориентированные технологии обучения, влечет эволюционные сдвиги в характере управления подготовкой.

Не будет преувеличением утверждать, что российское высшее образование поставлено сегодня в условия «повышенной инновационности». Понятие «инновации» прочно вошло в его терминологию. Пришло оно на смену традиционному понятию новаций и, не исключив последнее из профессионального лексикона, стало играть в нем лидирующую роль. Причины этого связаны с различием смысловых нюансов в составе новационного и инновационного семантических полей. Если новация как термин заключает в себе сугубо предметное

значение новшества, то инновация, благодаря англоязычному префиксу «*in*» («в»), обогащена отглагольным значением действия – внедрения, процесса реализации новшеств. Не случаен в этом аспекте прецедент дискуссий по вопросу о том, что же считать подлинной инновацией: результат творческого процесса по порождению и освоению новшеств или сам процесс, независимо от результата.

Дебаты по этому вопросу стихли только в последнее время с принятием своеобразного «международного стандарта»: инновация – это конечный результат творческой деятельности, получивший воплощение в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, либо нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности [59, с. 3].

На наш взгляд, в общем виде схема инновационного процесса, «выводящего на результат», может быть представлена следующим образом:

- первый компонент – новации, то есть новые знания, идеи как результат законченных научных исследований;
- второй – внедрение новации в практическую деятельность, то есть нововведение, или инновация;
- третий – диффузия инноваций, то есть распространение инновационного опыта, применение его продуктов и технологий в новых условиях [Там же, с. 3, 4].

Одним из фундаментальных вопросов, касающихся динамики инновационного процесса в вузе, является сокращение временного интервала между появлением нового знания и его использованием, внедрением. Этот вопрос делает исключительно актуальной проблему развития в высшем образовании управленческих инноваций, детерминирующих модернизацию всей системы подготовки специалистов.

Стратегические направления, эталоны и правила модернизации задаются нормативными документами федерального уровня. В регионах они конкретизируются управляющими инстанциями с учетом территориальных возможностей и потребностей. Нормативы, установленные на международном уровне (типа Лондонского коммюнике 2007 года по итогам Болонского процесса), ратифицируются конкретными государствами и также начинают играть роль направляющих факторов в развитии национальных образовательных систем.

Ориентация на реализацию идей нормативных документов актуализирует задачу программно-целевого управления жизнедеятельно-

стью вузов. Подходы к организации такого управления изложены в трудах методологов образования: Л.Н. Клариной, В.С. Лазарева, А.В. Лоренсова, В.Л. Ляудис, М.М. Поташника, Г.Н. Серикова, О.Г. Хомерики, Н.Р. Юсуфбековой, С.Е. Шишова и др.

Иные грани инновационного менеджмента в высшем профессиональном образовании исследуются Г.Е. Зборовским, Э.Ф. Зеером, И.О. Котляровой, В.П. Мартиросяном, В.В. Моисеенко, А.А. Орловым, Ю.Н. Петровым, Г.М. Романцевым, А.Д. Савельевым, И.П. Смирновым, Е.В. Ткаченко и др.

В контексте изысканий названных авторов инновационное управление вузом предстает как сложный, многогранный процесс, предметной зоной которого является область формирования объектов управления, включающая:

- информацию (нормы, тенденции, статистика);
- организацию (системы, модели, структуры, механизмы);
- условия (учебно-организационные, учебно-методические, научно-методические, кадровые, финансовые, материальное обеспечение).

Однако аспект взаимодействия с этими объектами в системе компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в науке представлен слабо. Поэтому для профильных вузов (отдельных структур вузов), поставленных перед задачей внедрения компетентностного подхода в практику образовательной деятельности, чрезвычайно важен вопрос самостоятельной выработки адекватной управленческой политики, способной содействовать концептуализации и технологизации идейных основ данного подхода.

В целях построения такой политики в рамках нашего исследования мы проанализировали наиболее важные, на наш взгляд, официальные документы в образовании, относящиеся к рыночному периоду его реформирования. Анализ осуществлялся в трех взаимосвязанных ракурсах, обусловленных составом нормативных детерминант управления:

1) в аспекте декларации федеральными законодательными и нормативно-правовыми актами направлений организации профессионально-образовательного менеджмента в вузе;

- в аспекте постулирования государственными стандартами ВО эталонных требований к управлению модернизацией содержания образовательного процесса в вузе; в аспекте рекомендации на международном уровне – уровне Болонского процесса – правил организации обра-

зовательной деятельности в вузе. В числе наиболее значимых федеральных нормативных актов в области современного образования мы рассмотрели: принятый в 2012 году Закон РФ «Об образовании в РФ», Концепцию Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, Государственную программу Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–2020 годы.

Закон «Об образовании в РФ», принятый в 2012 году зафиксировал, что:

- ✓ в системе высшего образования реализуются образовательные программы – программы бакалавриата, программы специалитета, программы магистратуры, программы подготовки научно-педагогических кадров в аспирантуре;

- ✓ реализация образовательных программ должна осуществляться с применением электронного обучения и дистанционных образовательных технологий;

- ✓ образовательная организация должна обеспечить создание условий для развития личности и творческих способностей студентов;

- ✓ для обеспечения возможности освоения обучающимися программы с использованием ресурсов нескольких организаций, может осуществляться сетевая форма реализации образовательных программ.;

- ✓ образовательные организации ВО должны обеспечить широкое привлечение студентов к исследовательской работе.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016-2020 годы, обозначила современные подходы к совершенствованию качества педагогического образования:

- ✓ программа устанавливает наиболее приоритетные институциональные элементы образовательной сферы;

- ✓ связи с принятием профессиональных стандартов и усложнением социокультурной образовательной среды, связанной с динамичным развитием науки и технологий, подчеркивается усиление потребности в педагогических кадрах, способных решать задачи модернизации на всех уровнях образования;

- ✓ должны быть решены задачи достижения высокого стандарта качества содержания и технологий для всех видов профессионального образования (включая высшее)

Инновационный потенциал просматривается и в Государственной программе Российской Федерации «Развитие образования» на 2013–

2020 годы, круг установок которой связан с формированием способности выпускника вуза:

- ✓ успешно выполнять профессиональную деятельность путем самоуправления и самоорганизации в ее процессе;
- ✓ быть мобильным, готовым к саморазвитию, гибко реагировать на изменение потребностей рынка труда;
- ✓ участвовать в становлении и развитии конкурентоспособной на мировом рынке экономики;
- ✓ совершенствовать свои коммуникативные качества, участвовать в процессах демократизации общества.

Выделенные приоритеты детерминируют векторы модернизации системы высшего образования, такие, как:

а) точная адаптация всех ее элементов к потребностям рынка труда, ориентация на запросы работодателя;

б) фундаментализация образования, то есть подготовка не узких специалистов, а профессионалов, имеющих прочные теоретические познания, способных переключаться с одного вида профессиональной деятельности на другой;

в) обеспечение открытости образовательной среды, интеграция взаимодействия всех социальных партнеров, заинтересованных в качестве профессиональных кадров, при сохранении вузовской автономности в выборе алгоритмов достижения целей [156].

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2016–2020 годы ориентирует на совершенствование управления в профессиональном образовании посредством расширения его контактов со средой и изменения организационно-правовых форм деятельности. Здесь декларируются:

- внедрение моделей интегрированных образовательных учреждений, реализующих образовательные программы различных уровней, а также университетских, учебно-научно-исследовательских и учебно-производственных комплексов для обеспечения адекватной реакции системы образования на динамично изменяющиеся потребности личности, общества, экономики;

- выявление и реализация механизмов взаимодействия учреждений профессионального образования и работодателей, обеспечивающих привлечение в сферу образования дополнительных материальных, интеллектуальных и иных ресурсов;

- выделение в системе высшего образования национальных университетов и базовых (системообразующих) вузов для повышения эф-

фektivности использования интеллектуального потенциала высшей школы и концентрации материально-технических и финансовых ресурсов на ключевых направлениях развития российского образования в интересах государства, общества и личности;

- внедрение в учебных заведениях моделей общественно-государственного управления, способствующих развитию институтов общественного участия в образовательной деятельности как важного условия открытости и инвестиционной привлекательности сферы образования;

- повышение эффективности институционального управления в условиях изменения организационно-правовых форм деятельности учебных заведений, которое обеспечит условия для роста их экономической самостоятельности, усилит их ответственность за конечные результаты деятельности, повысит результативность и прозрачность финансирования сферы образования;

- организация сетевого взаимодействия образовательных систем разных типов и уровней для развития мобильности в сфере образования, совершенствования информационного обмена и распространения эффективных решений [157, с. 18].

Главные выводы, которые можно сделать из анализа отобранных нормативных положений, заключаются в том, что:

- во-первых, вузовский образовательный процесс приобретает качества личностной ориентации, индивидуализации и творческой, научно-исследовательской направленности;

- во-вторых, целью управления образовательной подготовкой в вузе становится социально и профессионально активный специалист, причастный к имиджу страны, региона и отрасли на мировом уровне;

- в-третьих, упрощенное понимание объекта управления в вузе постепенно переходит в плоскость целостного и открытого взаимодействия образовательной системы с внешней средой.

Ранжирование значимости сделанных выводов продуцирует еще одну, важную для управления современным вузом, мысль: только при условии соблюдения третьей позиции возможна успешная реализация первых двух.

Таким образом, способность управляющей подсистемы высшего учебного заведения целенаправленно влиять на расширение и углубление профессионально-образовательных связей со средой становится доминирующей в развивающемся процессе подготовки специалиста. Очевидно при этом, что степень целенаправленности управленческого

влияния непосредственно зависит от степени соблюдения директив нормативных актов, регламентирующих тенденции развития образования. Совершенно справедливо пишет по этому поводу Е.В. Яковлев, утверждающий, применительно к инновационному управлению, что «...чем больше удельный вес обоснованных и количественно выраженных нормативов, тем выше организованность и уровень управления» [390, с. 34].

Особую роль в управлении нормированием образовательной деятельности играют образовательные стандарты, содержащие совокупность эталонизированных требований к ее качеству.

Возникновение стандартов относится, прежде всего, к сфере производства и обусловлено усилением конкуренции среди производителей однотипных товаров. Признанными в мире (условно) считаются четыре модели стандартизации: американская, японская, европейская и российская.

Особенностью американской модели является отраслевой принцип развития. Государственное присутствие в таком формате стандартизации носит рекомендательный характер, за исключением национально приоритетных отраслей (военно-промышленный комплекс, связь и нек. др.).

Японская стандартизация, напротив, развивается как общегосударственное движение за качество («японское чудо»). На основе этого была создана система менеджмента качества, получившая распространение во многих странах мира.

Европейская система стандартов отличается направленностью на производство товаров, безопасных для здоровья. В 1985 году Европейский Совет принял декларацию об ответственности европейских стран за выполнение основных требований по охране здоровья и безопасности при производстве и поставке товаров.

В России решение вопросов стандартизации всегда находилось в компетенции государства. Первые ГОСТы были введены в начале прошлого века и относились к производству продовольственных товаров. Сегодня государственную политику в области стандартизации формирует Госстандарт России, в чьи полномочия входит установление ее правил, регистрация соответствующих нормативных документов, надзор за их соблюдением.

Российские госстандарты, как элемент государственного регулирования качества, представляют совокупность нескольких параметров:

цели стандарта, характеристика субъекта стандарта, описание механизмов стандартизации по управлению качеством.

Государственный образовательный стандарт, введенный в практику отечественного образования Конституцией Российской Федерации (ст. 43), приобрел статус государственной нормы в 1992 году – в период обнародования первой редакции Закона РФ «Об образовании». При этом закон и стандарт поддерживали друг друга, эталонизируя ценности системно организованного, общественно значимого личностно ориентированного образования.

Так, в ст. 9 закона – «Образовательные программы» – определялся статус образовательной программы как основы деятельности образовательного учреждения, а в ст. 14 – «Общие требования к содержанию образования» – закреплялось положение о том, что «...содержание образования является одним из факторов экономического и социального прогресса общества и должно быть ориентировано: на обеспечение самоопределения личности, создание условий для ее самореализации; на развитие гражданского общества; на укрепление и совершенствование правового государства» [233].

Данные положения получили подтверждение в Законе РФ «О высшем и послевузовском образовании», вышедшем в 1996 году и зафиксировавшем нормы в области содержания обучения специалистов высшего звена, требований к уровню их образовательной подготовки, сроков освоения образовательных программ и объемов учебной нагрузки (утратил силу с 1 сентября 2013 года в связи с принятием Федерального закона от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Необходимость внедрения в образование России государственных норм в виде стандартов была продиктована появлением в стране негосударственных форм собственности, повлекшим за собой возникновение негосударственных образовательных учреждений, что особенно характерно для высшей школы. По данным федерального Минобразования и науки, доля негосударственных высших учебных заведений на 1 января 2007 года составила около 46% от общего их числа по стране. В свою очередь, государственные вузы приобрели дополнительные степени свободы, позволяющие устанавливать контрактные формы отношений с получателями образовательных услуг, самостоятельно выбирать пути развития, создавать учебно-научно-педагогические комплексы и пр. В таких условиях особо важным стало регулирование образовательной политики «на местах», ее введение в русло целена-

правленного управления развитием образовательных учреждений. Образовательные стандарты открывали оптимальный путь решения этой задачи.

В российской высшей школе образовательный стандарт сыграл роль интегрированной междисциплинарной категории, позволившей адаптировать к современным условиям развития общества цели и содержание образования. Значение этого нововведения трудно переоценить. Солидаризируясь с Д.В. Чернилевским, отметим, что стандартизация высшего профессионального образования обеспечила:

1) установление базового уровня квалификации и необходимых уровней профессионально-личностного развития специалиста, ниже которых не может быть осуществлена его аттестация;

2) повышение качества профессиональной подготовки путем расширения ее профилей, внедрения прогрессивных систем обучения, автоматизированных систем контроля за эффективностью деятельности учебных заведений и органов управления образованием [464, с. 17].

В области высшего профессионально-педагогического образования Госстандарт укрепил социальную защищенность специалистов, раздвинув границы их должностных полномочий. Если раньше выпускники профильных вузов позиционировали себя только как преподаватели общетехнических и специальных дисциплин в учреждениях НПО, то сегодня, согласно установкам стандартов, они могут совмещать в своей трудовой деятельности функции преподавателей и мастеров в организациях среднего профессионального образования.

Новационной особенностью начального опыта стандартизации высшего образования (как, впрочем, и иных уровней профессионального образования) было предоставление регионам права самостоятельно выбирать актуальные для их социума и экономики аспекты подготовки кадров. На реализацию этих аспектов учебными планами отводилось определенное количество часов. Так были закреплены понятия федерального и регионального компонентов стандартов образования, и возник прецедент для повышения роли регионов в формировании территориальной образовательной политики.

К издержкам начального этапа стандартизации можно и нужно отнести несогласованность центра и регионов в трактовке сущности регионального компонента стандарта, повлекшую сумбур в наполнении его содержанием, которое в большинстве случаев осуществлялось исключительно силами учебных заведений и нередко носило характер «затыкания дыр» в учебных планах.

В разработке стандартов второго поколения (рубеж XX–XXI веков) была предпринята попытка снять указанный негативный момент посредством введения в региональную часть стандартов рекомендуемых к освоению учебных курсов, различных для разных специальностей, и включения в нее элективных курсов – дисциплин по выбору студентов (учащихся) и преподавателей. Нам эта попытка представляется несовершенной, далекой от учета потребностей работодателей в специфических видах подготовки кадров, однако нельзя не видеть, что благодаря ей возросла самостоятельность учебных заведений в управлении планированием содержания образования (элективные курсы).

Вместе с тем в стандартах второго поколения наметилась тенденция к более полной интеграции знаний и умений будущего специалиста. В их рамках в требования к подготовке выпускников вузов вошли концепты «должен быть способным», «должен знать и уметь использовать». Такая тенденция благоприятна для перехода на позиции компетентностного подхода, имеющего целью усилить практическую направленность образовательной подготовки.

Претерпев со времени своего введения две редакции, стандарты высшего образования благополучно преодолели этап третьего поколения ФГОСов.

Прецедент разработки образовательных стандартов ВО современного третьего поколения (3++) связан, прежде всего, с возникновением потребности приведения высшего образования России в соответствие утвержденным профессиональным стандартам. В частности, с 1 января 2017 года введен в действие профессиональный стандарт «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», регламентирующий «...организацию деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность, обеспечение достижения ими нормативно установленных результатов образования; создание педагогических условий для профессионального и личностного развития обучающихся, удовлетворения потребностей в углублении и расширении образования; методическое обеспечение реализации образовательных программ создании нормативного механизма, обеспечивающего нострификацию вузовского диплома не только в любом регионе страны, но и за рубежом» [<http://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.004.pdf>]. Источник этой потребности – известный Болонский процесс, берущий начало с 1999 года, когда большинство

европейских стран подписали декларацию о едином образовательном пространстве, позволяющем национальным системам образования брать лучшее, что накоплено в образовании, у коллег. Этому должны способствовать возможность обучаться в различных вузах стран, участвующих в проекте, укрепление связей между коллективами вузов и пр. По мнению организаторов движения, Европа станет более привлекательной на мировом образовательном рынке, а выпускники европейских вузов – более конкурентоспособными в мировом масштабе.

В сентябре 2003 года в Берлине, на общеевропейской конференции государств – членов процесса, Болонскую декларацию подписала и Россия, чем определила на ближайшие годы вектор развития своего высшего образования.

Суть преобразований в рамках Болонского процесса можно свести к четырем основным позициям: 1) признание двухуровневого высшего образования, 2) введение кредитной системы учета результатов образования, 3) обеспечение независимого контроля качества образования и 4) установление взаимовыгодных отношений между вузами и работодателями. Данные позиции есть не что иное как правила организации подготовки специалистов в европейском социуме. Их выполнение – средство конвергенции национальных образовательных систем.

Как у любого нововведения, у Болонского движения есть сторонники и противники. Не позиционируя себя в качестве тех или иных, отметим, что с подписанием Болонской декларации Россия получает возможность влиять на ход развития европейского образования. Однако необходимо учитывать, что глубокая реструктуризация вузов страны в угоду европейской модели может нанести ущерб отечественной системе фундаментальной подготовки кадров, признаваемой во всем мире лидирующей.

Несомненным достоинством двухуровневого высшего образования, при котором на первой ступени (бакалавриат) студенты осваивают общие для соответствующего направления дисциплины, а на второй (магистратура) – специализируются в выбранной отрасли труда, является, по нашему мнению, создание условий для перехода от традиционной отечественной парадигмы «образование на всю жизнь» к новой – «образование через всю жизнь». Актуальными становятся «непрерывное и трансграничное образование, которые предусматривают взаимодействие мира труда и мира образования» [114, с. 9].

Компетентностный подход, декларируемый новыми стандартами, предусматривает осознанное присвоение обучающимися профессиональных компетенций, адекватных специфике практической профессиональной деятельности.

Основным отличием профессиональной деятельности от учебной является то, что «учебная деятельность предполагает познавательную мотивацию, тогда как практическая – профессиональную; предметом учения является учебная информация, а деятельность специалиста – создание нового продукта; содержание обучения «рассыпано» по множеству учебных дисциплин, а в труде оно применяется системно; у обучающегося «эксплуатируются», в основном, внимание, восприятие, память и моторика, а в труде он выступает целостной личностью; обучающийся... проявляет активность в ответ на воздействия преподавателя, тогда как на производстве от него ждут... инициативы; студент получает статичную учебную информацию, а в труде она используется динамично в соответствии с технологией производства; в обучении студент выступает ... одиночкой (принцип индивидуализации), а всякий производственный процесс совершается в совместной деятельности специалистов» [120, с. 11].

Абсолютизируя указанные отличия, некоторые теоретики профессиональной педагогики «с опаской» относятся к ФГОС 3++. Научные прогнозы в части развития профессиональной компетентности выпускников вузов можно подразделить на три группы:

- 1) приобретенные учебные компетенции «развиваются и пополняются при переходе к рабочему месту»;
- 2) на рабочем месте учебные компетенции трансформируются в «качественно новые, отсутствовавшие при получении образования»;
- 3) учебные компетенции, сформированные в вузе, не представляют ценности для профессионального труда, приобретение профессиональных компетенций происходит «стихийно через накопление профессионального опыта».

Проанализировав ФГОС-3++ по направлению «Профессиональное обучение», мы считаем, что заложенный в нем компетентностный потенциал позволяет избежать пессимистических вариантов становления специалиста в силу своей ориентации на сближение усилий в его подготовке всех социальных партнеров, нуждающихся в качестве отраслевых педагогических кадров. Благодаря этому, на новом, теперь уже эталонном, уровне актуализируется основная функция современного вузовского менеджмента – углубление и расширение профессио-

нально-образовательных связей с внешней средой. Эту функцию можно и нужно рассматривать как ключевую при переходе к компетентностно ориентированному управлению подготовкой кадров, ибо именно ее реализация способна вывести высшие учебные заведения на рубежи полноценной адаптации студентов к реальным условиям профессионального труда.

В современной педагогической науке сущность современного обучения связывают с синонимичными понятиями индивидуальной образовательной стратегии, индивидуальной образовательной траектории, индивидуального образовательного маршрута. Э.Ф. Зеер, к примеру, определяет эти понятия как «основанный на прогнозе своего профессионального будущего план получения образования по разработанной совместно с педагогами профессионально-образовательной программе, дидактически обеспеченной современными информационно-коммуникационными технологиями» [120, с. 21].

Мы убеждены, что это повлечет кардинальные изменения в структуре подготовки студентов. Во-первых, оно потребует разработки новых средств оценки результатов учебной деятельности на основе распознавания присвоенных студентами универсальных и профессиональных компетенций, во-вторых, может привести к свободному посещению аудиторных занятий, а в-третьих, благодаря введению системы зачетных единиц, вызовет увеличение самостоятельной работы студентов и необходимость ее более глубокого учебно-методического обеспечения.

Итак, с формированием новой нормативно-правовой базы высшего образования и введением третьего поколения стандартов ВО отечественные вузы (отделения вузов), осуществляющие подготовку педагогов профессионального обучения, встают перед необходимостью решения принципиально важных задач, связанных с изменением:

- идеологии подготовки (переход от «зуновского» образования к компетентностно ориентированному);
- концепции подготовки (разработка инновационной стратегии и моделей ее реализации);
- технологии подготовки (создание и внедрение новых условий, новых организационных форм, новых методик диагностики результатов образования).

Нельзя забывать, что решение перечисленных задач возможно только при четком понимании нового характера профессионально-образовательной среды и ее роли в становлении компетентного специ-

алиста. Основные ценности этой среды, как видно из осуществленного в параграфе анализа, – непрерывность и трансграничность образования, взаимодействие мира труда и мира образования, сбалансированность государственных, общественных и личных интересов в подготовке кадров. Очевидно, что наиболее емким ресурсом в обеспечении данных ценностей обладает управление, реально сочетающее государственное, общественное и личностное начала в организации образовательной деятельности на основе мониторинга качества образовательных услуг, социального партнерства и личностной ориентации образовательного процесса.

Главными функциями управления в новой ситуации становятся прогнозирование, планирование, организация, контроль и маркетинг. Их реализация поможет обеспечить управляемость управляемых систем, то есть динамичное развитие целеобусловленных процессов внутри них.

Управляемая система в контексте нашего исследования – это система подготовки педагогов профессионального обучения. Она сочетает в себе нормативные и креативные факторы, обусловленные, с одной стороны, государственными нормами в структуре, содержании, видах, формах и сроках обучения, а с другой – присутствием в образовательном процессе «человеческого материала», обладающего внутренним потенциалом самоорганизации и саморазвития. Такая дихотомичность управления, при условии целостности управляемой подсистемы, выводит на осознание управления как совокупности целенаправленных воздействий на все нормативные и креативные факторы, обеспечивающие функционирование объекта управления в режиме инновационного развития.

Этим рассуждением завершим характеристику нашей позиции по вопросу о преимуществах стандартов третьего поколения (3++), базирующихся на компетентностном подходе к педагогическому управлению, и подведем итоги осуществленного в параграфе анализа.

1. Анализ базировался на оперировании новационным понятием нормативных детерминант управления. Вводя данное понятие в научный терминологический оборот, мы предлагаем трактовать его как совокупность стратегических направлений, эталонов и правил организации жизнедеятельности официальных субъектов национальной социально-экономической среды, заданных государственными отраслевыми документами разных уровней на конкретном историческом этапе общественного развития.

2. Сфокусированность нормативных детерминант управления на стратегических аспектах развития социально-экономических систем придает управлению ими инновационный характер.

3. Для того чтобы иметь системно-инновационную природу, компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования должно реализовываться в соответствии с формируемой в настоящее время нормативно-правовой базой высшего образования, с эталонами стандартов ВО третьего поколения, с тенденциями интеграции отечественного образования в европейское образовательное пространство.

4. Работа с первоисточниками, содержащими нормативные детерминанты инновационного, компетентностно ориентированного управления подготовкой профессиональных педагогов высшей квалификации, позволила выявить и систематизировать эти детерминанты следующим образом:

1) стратегические направления организации образовательного менеджмента в вузе, декларируемые федеральными законодательными и правовыми актами в сфере образования, такие, как: а) обеспечение доминирования в образовательном процессе лично развивающей и творческой, научно-исследовательской составляющих; б) реализация установки на подготовку самостоятельного, ответственного, социально и профессионально активного специалиста, причастного к имиджу региона, страны и отрасли на мировом уровне; в) перевод системы управления подготовкой в плоскость целостного, открытого взаимодействия с внешней средой;

2) эталонизированные требования государственных стандартов ВО третьего поколения (3++) к управлению модернизацией содержания образовательного процесса в вузе с учетом приоритетов готовности выпускников к успешному выполнению профессиональной деятельности, их социальной и профессиональной мобильности, обеспечения возможности идентификации их ключевых компетенций работодателями, индивидуально сообразного и общегуманистического развития личности будущего специалиста;

3) международные правила организации образовательной деятельности в вузе, регламентированные в рамках Болонского процесса, ратифицированные в России и выражающиеся в переходе к непрерывному и трансграничному образованию, в установлении тесного взаимодействия мира труда и мира образования, во введении кредитной

системы учета результатов образования, в обеспечении независимого контроля качества образования;

4) профессиональный стандарт, введенный в действие с 1 января 2017 года: «Педагог профессионального обучения, профессионального образования и дополнительного профессионального образования», регламентирующий организацию деятельности обучающихся по освоению знаний, формированию и развитию умений и компетенций, позволяющих осуществлять профессиональную деятельность и обеспечивающий нострификацию вузовского диплома не только в любом регионе страны, но и за рубежом.

Перечисленные нормативные регуляторы развития высшего образования требуют существенной перестройки системы управления вузом с учетом достижений классического менеджмента и теории профессиональной педагогики.

1.3. Теоретико-педагогический анализ сущности компетентностного ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

В настоящей части монографии мы попытаемся раскрыть связь вышеописанных тенденций и нормированных направлений развития образования с сущностными характеристиками феномена управления вузовской профессионально-образовательной подготовкой в ее новой, соответствующей потребностям времени, компетентностно ориентированной модификации.

Полагаем, что данный феномен может и должен быть исследован средствами теоретико-педагогического анализа, ибо только в пространстве современной профилированной научной теории может быть полноценно раскрыта его комплексная социально-психолого-педагогическая природа. При этом в качестве ключевого средства анализа считаем целесообразным использовать тезаурусный подход, открывающий широту возможностей оперирования положениями смежных наук, актуальными для изучаемых концептов. Тезаурус (гр. *thesaurus* – запас), в одном из своих значений, – это идеографический словарь, в котором показываются семантические отношения между лексическими единицами, входящими в сложные составные понятия [37, с. 648]. В свою очередь семантика (гр. *semantikos* – обозначающий) – смысловая сторона лексических единиц языка [там же, с. 603].

Тезаурусный подход в педагогике основан на выявлении и интерпретации значений и отношений лексических единиц сложных педагогических понятий в целях получения интегрального комплексного знания о предметах, процессах и явлениях, обозначаемых данными понятиями.

Используя тезаурусный подход для изучения сложноорганизованных реалий бытия, к которым, безусловно, относятся и процессы управления образовательными системами, нужно иметь в виду, что его опорным принципом является общенаучный принцип дедукции – восхождения от частного к общему [354, с. 157], от изучения отдельных лексем в составе понятий к установлению связей между ними и экстраполяции их обобщенных смыслов на область исследуемых проблем.

Покажем результаты применения данного подхода и данного принципа в исследовании сущности понятия «компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения».

Частными элементами этого понятийного конгломерата являются лексемы компетентности, управления, (профессиональной образовательной) подготовки и комбинированный лексический конструкт «педагог профессионального обучения». Роль базовой – системообразующей – среди них играет лексема «управление». Для того чтобы раскрыть ее категориальную сущность в реформируемой системе профессионально-педагогического образования, необходимо прежде всего определить общеязыковое и общенаучное значение термина «управление».

На первом этапе осуществленного нами теоретико-педагогического анализа мы всесторонне рассмотрели указанные значения и выяснили следующее.

Термин «управление» относится к классу наименее изученных языковых единиц. Несмотря на то, что понятие управления как особой сферы деятельности зародилось еще в Древней Греции (его «прародителем» был Сократ – 469–399 гг. до н. э.), в толковых словарях русского языка нет его развернутого объяснения. Словарь под редакцией С.Ю. Ожегова и Н.Ю. Шведовой соотносит данное понятие с общим представлением о «направлении хода, движения кого/чего-нибудь», о «руководстве, направлении деятельности, действий кого/чего-нибудь» [237, с. 836].

Показательно, что и англоязычный термин «менеджмент» не отличается более детальным осмыслением. Он отождествляется с термином «управление» и конкретизируется уже в рамках семантических полей конкретных сфер деятельности («менеджмент организации», «менеджмент государственной службы» и т.д.) [380, с. 315].

Сказанное свидетельствует о том, что на уровне семантики значение понятия «управление» необходимо выводить из значений, входящих в область его толкования лексических единиц, к которым, согласно вышеприведенным определениям, относятся лексемы «руководить», «направлять», «деятельность» и «действие».

При рассмотрении первой из этих лексем наблюдается феномен наложения смыслов: «Руководить – 1) направлять чью-нибудь деятельность; 2) управлять, заведовать» [237, с. 687], – однако вторая привносит в исследуемое понятие новый, и весьма существенный, семантический оттенок:

«Направить – послать... дать назначение» [237, с. 389]. Суть нового оттенка – латентно присущее ему значение цели: «Назначение – ... цель, предназначение» [Там же, с. 382].

Отсюда «управлять» – руководить деятельностью, действиями кого/ чего-нибудь для достижения поставленной цели.

Знакомство с трактовкой категории «деятельность» подтверждает правомерность сделанного вывода. «Деятельность, – указывается в Российской педагогической энциклопедии, – специфическая форма общественно-исторического бытия людей, целенаправленное преобразование ими природной и социальной действительности» [278, с. 264].

Любая деятельность состоит из действий. «Действие, – в психологии, – произвольный, преднамеренный акт, направленный на достижение осознаваемой цели; структурная единица деятельности. ...Конечная цель деятельности достигается посредством ряда последовательно связанных между собой действий, каждое из которых направлено на достижение частной цели» [Там же, с. 248–249].

Действие, таким образом, можно рассматривать как инструмент управления движением к цели. При таком подходе в его родовом семантическом поле обнаруживается наличие субстрата «воздействие». «Воздействовать, – читаем в словаре С.И. Ожегова, – оказав влияние, добиться необходимого результата» (то есть достичь цели. – Е. Г.) [237, с. 92].

На основе проведенного семантического анализа логично заключить, что управление, в его общеязыковом значении, – это совокуп-

ность связанных между собой воздействий на деятельность кого/чего-нибудь для достижения цели.

Переводя сформулированное определение в плоскость общенаучного тезауруса, нужно, прежде всего, рассмотреть понятия объекта и субъекта деятельности.

«Объект (от лат. *objicio* – бросаю вперед, противопоставляю), – с философских позиций, – это: 1) в онтологическом смысле – самостоятельный центр бытийной активности и 2) в гносеологическом смысле – то, на что направлена активность субъекта» [308, с. 385].

«Субъект (от лат. *sub* и *jicio* – бросаю, кладу в основание), – также в философии, – ... 3) источник предметно-практической и познавательной активности, направленной на объект» [Там же, с. 553].

Зафиксированные дефиниции субъекта и объекта позволяют ввести в исследование достаточно емкое определение управления, даваемое Энциклопедическим словарем современной рыночной экономики: «Управление – это... совокупность воздействий на объект (со стороны субъекта – уточнение мое. – Е. Г.), которые выбраны из множества возможных воздействий на основе информации о поведении объекта и состоянии внешней среды, ... для достижения заданной цели» [380, с. 639].

Руководствуясь данным определением в организации управления, нельзя не учитывать, что, с точки зрения квантовой физики (А. Шредингер и др.), объект и субъект деятельности идентифицируются друг с другом [308, с. 385–386]. Современная философия, в том числе философия педагогики, консолидируется с этим воззрением, используя в трактовке педагогического управления концепт «субъект-субъектных отношений» [243, с. 498].

Следуя современным научным установкам, мы будем понимать под объектом управления ту часть бытийности субъекта, на которую направлены его преобразующие воздействия. Применительно к деятельности по управлению образовательной подготовкой в учебном заведении это означает (в самом общем виде), что в качестве субъекта управления в ней выступает совокупный коллектив участников образовательного процесса (административно-педагогический персонал, обучающиеся, физические и юридические лица, заинтересованные в качестве подготовки), а объектом управления является совокупная сфера образовательной жизнедеятельности, обеспечивающая позитивное развитие данного процесса.

Подчеркнем в связи с заявленным тезисом: процесс образовательной подготовки и сфера обеспечения его развития не тождественны друг другу. Первый входит во вторую как составной, приоритетно существенный компонент, детерминирующий векторы развития, и вступает с ней в отношения предметно-объектной зависимости.

Таким образом, в составе объекта управления образовательной подготовкой необходимо вычленять его важнейшую составляющую – предмет управления, воплощенный в образовательном процессе и конкретизирующий сферу целевых установок (целенаправленных воздействий) коллективного субъекта управления. Объект управления при этом вбирает все факторы социально-образовательной среды, способные повлиять на качество реализации установок. Образовательный процесс (предмет управления) ассимилирует данные факторы, преобразуя их в средства и способы своего развития.

Сказанное позволяет экстраполировать фундаментальное понятие управления, процитированное выше, на область управления образовательной подготовкой. Один из вариантов экстраполяции выглядит следующим образом: «Управление образовательной подготовкой – это совокупность целенаправленных воздействий коллективного субъекта управления на все факторы социально-образовательной среды, которые выбраны из множества возможных факторов на основе информации о состоянии среды и перспективах развития образовательного процесса».

Данное определение инициирует важный вывод: для того чтобы выявить сущность конкретного вида управления образовательной подготовкой, необходимо изучить особенности его предмета и объекта. Выстраивая последовательность изучения, важно помнить, что отношения между предметом и объектом управления носят характер дедуктивной обусловленности: первому принадлежит роль частной, отправной посылки в организации деятельности, ибо вне четкого определения целей развития вести речь о факторах, содействующих его успешности, бессмысленно.

С учетом этого второй этап нашего теоретико-педагогического анализа был посвящен характеристике предмета исследуемого вида управления – образовательного процесса профессионально-педагогического вуза (отделения вуза), направленного на формирование профессиональной компетентности выпускников.

Для уточнения специфики данного процесса мы вновь использовали тезаурусный подход и сосредоточились на выявлении смыслов

интегративного педагогического понятия «профессиональная компетентность педагога профессионального обучения».

Не подлежит сомнению, что, специфика изучаемых предметов и явлений проявляется в их сопоставлении с иными – родственными по структуре и назначению в системе деятельности. Поэтому на начальной стадии второго этапа анализа мы абстрагировались от конкретного содержания, интересующего нас понятия и изучили смысловую базу предмета компетентностно ориентированного управления образовательной подготовкой применительно к условному специалисту.

Состав семантического конструкта «профессиональная компетентность специалиста» представлен родовыми лексемами «профессия», «специалист», «компетентность».

Исследуя данные лексемы, важно уточнить, что термин «профессия» шире термина «специальность». Термином «профессия» обозначается род деятельности, а специальности соотносятся с видами профессий и возникают в результате усложнения науки, техники, мастерства или искусства и отделения их отраслей.

Термин «специалист» используется для обозначения работников в области определенной специальности. Таким образом, говоря о профессиональной компетентности специалиста, мы имеем в виду компетентность в относительно узкой – специальной отраслевой – сфере деятельности.

Изучение научной литературы, а также и периодических изданий, позволило установить, что дефиниция *компетентность* – опорной лексической единицы рассматриваемого конструкта – сопрягается в педагогическом тезаурусе с дефиницией *компетенция*. Долгое время в теории педагогики эти дефиниции употреблялись смешанно, подменялись одна другой, что имеет место и в настоящий период. Тем не менее изучение их смыслов дает достаточно оснований для их разведения.

Если компетентность трактуется словарными источниками как «способность данного лица производить определенный вид работы», то компетенция рассматривается как «знания, опыт, осведомленность в какой-либо области» [37, с. 314; 336, с. 298]. С позиций логической семантики (Г. Фреге, Э. Гуссерль, Ст. Лесневский, А. Тарский и др.) [308, с. 485], в таком толковании четко просматривается контекстная зависимость, подчиненная роль компетенций по отношению к компетентности, ибо ни знания, ни опыт, ни осведомленность в какой-либо

области еще не свидетельствуют об устойчивой способности их носителя к выполнению работы в полном объеме.

Психолого-педагогическая трактовка профессиональной компетентности изобилует множеством авторских определений [49; 118; 211; 234; 365; 381 и др.]. Несмотря на разницу в их полноте и качестве, в них можно выделить некоторые общие черты, конкретизирующие рассматриваемое понятие:

1) характеристику профессиональной компетентности как интегрального феномена – совокупности профессиональных свойств специалиста;

2) ее деятельностную природу, выраженную в способности к выполнению необходимых профессиональных действий;

3) ее качественную характеристику, отражающую способность выступать мерилom квалифицированности специалиста;

4) ее уровневую характеристику, свидетельствующую о заложенной в ней потенции к саморазвитию;

5) ее опосредованность нравственной позиции личности, обусловливающей готовность к принятию персональной ответственности за совершаемые профессиональные действия.

Развитие понятия профессиональной компетентности происходило под влиянием описанных выше социально-исторических явлений и, подвергаясь их воздействию, вбирало новые актуальные оттенки смыслов.

Так, в Глоссарии терминов Европейского фонда образования компетентность определяется как: 1) способность делать что-либо хорошо или эффективно; 2) соответствие требованиям, предъявляемым при устройстве на работу; 3) способность выполнять особые трудовые функции (Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов, образовательных программ и учебных планов. – ЕФО, 1997).

Иной аспект подготовки кадров, обусловленный «вызовами» новой эпохи, – требование «динамической профессиональности» [120], или профессиональной мобильности.

Мобильность, в переводе с латинского, – подвижность, способность к быстрому действию [37, с. 413].

Актуальность феномена профессиональной мобильности обусловлена, в первую очередь, изменением в обратную сторону «временного лага», то есть разрыва в количестве лет, необходимых для смены технологий и подготовки кадров для них. Если раньше радикальные технические изменения происходили в общественном производстве

примерно через 35–40 лет, то сегодня оптимальный период обновления технологий и техники сократился до 4–5, а в наиболее продвинутых отраслях – до 1–2 лет. Сроки же подготовки квалифицированных специалистов возросли до 12–14 и более лет. Применительно к специалисту такая ситуация означает «...готовность к постоянным изменениям в технике, технологии и организации труда, умение ориентироваться в нестандартных ситуациях, находить принципиально новые, более рациональные и эффективные решения, совмещать операции, сотрудничать с другими специалистами, анализировать производственные процессы, выбирать оптимальные режимы» [100, с. 21].

Полагаем, что приведенное рассуждение является достаточно полным выражением сущности профессиональной мобильности и ориентирует образование на реализацию основных векторов компетентного подхода: самообучаемость, самоактуализация, развитие индивидуальности.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что в отношении данных свойств у исследователей не сложилось единого мнения. Большинство ученых к внутриличностным свойствам компетентности относят знания, умения, навыки, дополняя их, в зависимости от особенностей толкования понятия, опытом, способностями, ценностными ориентациями, установками и пр. Так, Э.Ф. Зеер, помимо инвариантных компонентов, включает в состав профессиональной компетентности опыт деятельности [118]; А.К. Маркова – профессиональные позиции [199]; Н.В. Кузьмина – тип направленности личности [175]; Г.К. Селевко – профессионально значимые личностные качества [292]; Л.М. Митина – профессиональные способности [211]; Д.А. Иванов – ценности и убеждения [125]; П. Джарвис – профессиональные установки [409].

Принимая во внимание накопленный базис разработки психологического содержания профессиональной компетентности, мы, тем не менее, должны обнаружить такое ее наполнение, которое:

- с достаточной степенью полноты отражает свойства специалиста, необходимые для эффективного осуществления профессиональной деятельности;
- позволяет сформировать эти свойства в условиях образовательного процесса в вузе;
- обладает потенциально управляемым набором характеристик, поддающихся саморазвитию;
- обеспечено верификационными возможностями.

Разрабатывая необходимое наполнение, мы руководствовались, прежде всего:

1) идеями когнитивной психологии (К. Левин, Э. Толмен, Р. Аткинсон, Дж. Келли, Ж. Пиаже и др.);

2) концепцией технологизации профессиональной деятельности (С.Я. Батышев, И.П. Смирнов, Е.Г. Осовский, В.А. Саюшев, О.Б. Ховов и др.);

3) базовыми теориями социальной психологии: учением о мотивации (А.Н. Леонтьев и др.); теорией коллектива (А.В. Петровский и др.); теорией общения (Г.М. Андреева, А.А. Бодалев, А.У. Хараш и др.); теорией межгрупповых отношений (В.С. Агеев, Т.Г. Стефаненко); теорией конфликта (А.И. Донцов, Н.В. Гришига, Ю.М. Бородкин, А.Я. Анцуков и др.).

Исследование концепции технологизации профессиональной деятельности сформировало наше представление о том, что в современном мире эта деятельность приобретает характер упорядоченной совокупности технологических (знаниево-процессуальных) операций и действий, обеспечивающих целенаправленный поиск, отбор, преобразование, использование и коррекцию профессиональной информации в осуществлении трудовых функций. Обусловлено это усложнением всех видов профессионального труда, его выходом на уровень структурированных процессов, требующих совмещения пошаговых операций с конструированием вариантов и способов их выполнения в зависимости от специфики решаемых задач. Отсюда – приоритетность операционально-технологического компонента в составе профессиональной компетентности специалиста.

Подтверждение нашим выводам мы нашли в концепции компетентности, разработанной М.А. Чошановым [365] и выраженной в емкой формуле:

«Компетентность = Мобильность знаний + Гибкость метода».

Данная формула ориентирует на необходимость учета в трактовке профессиональной компетентности именно когнитивных и технологических составляющих, обеспечивающих способность к усвоению, приращению профессиональных знаний и совершенствованию на этой основе технологий (методов) выполнения профессиональной деятельности.

Знакомство с ведущими теориями социальной психологии обогатило наши представления о составе качеств современного специалиста

идеями важности для него: 1) профессиональной направленности и 2) коммуникативных способностей.

Направленность личности определяется психологами как «устойчивая (трансситуативная) устремленность, являющаяся следствием доминирования... главных, ведущих... мотиваций [36, с. 323]». Отсюда профессиональная направленность – это устойчивая устремленность на самореализацию в профессии на основе преобладания тех или иных деловых мотиваций.

Ведущую роль в реализации направленности личности играет воля (С.Л. Рубинштейн), которая, вопреки «сбивающим воздействиям» среды, обеспечивает реализацию установок, выраженных в мотивах (В.А. Петровский).

Исходя из этого, можно заключить, что именно мотивация и воля играют главную роль в направленности личности на достижение трудовых успехов, на продвижение по пути профессионального роста. Руководствуясь данным соображением, мы включили в состав приоритетов профессиональной компетентности мотивационно-волевой компонент.

Весом и еще один аргумент в пользу значимости коммуникативной компоненты в подготовке компетентных кадров. По мнению автора теории коммуникативного действия Ю. Хабермаса, зерном коммуникации в обновляющемся мире является не консенсус, а расхождение (плюрализм) мнений. С учетом этого важно сформировать у молодых людей модель грамотного поведения, основанного не на отказе от правил этики, а на следовании упорядоченной системе межличностных и межгрупповых отношений.

Две последние позиции обусловили введение коммуникативного компонента в конкретизируемую нами структуру профессиональной компетентности. На рис. 1 данная структура представлена в контексте приоритетов эффективности труда и мобильности специалиста.

По мере продвижения нашего изыскания, понятийный аппарат компетентностного подхода к профессиональному образованию расширялся. Большой вклад в его развитие внесли ученые Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. В своих работах, опубликованных еще в 2007 году, они решили давно назревшую задачу – осуществили перевод понятий компетентностного подхода в плоскость тезауруса профессиональной педагогики.

Чтобы обосновать достоверность произведенной нами выборки составляющих профессиональной компетентности, соотнесем наши позиции с позициями названных ученых.



Рис. 1. Внутрличностные составляющие профессиональной компетентности условного специалиста в контексте векторов эффективности и мобильности профессионального труда

В пространстве профессиональной компетентности они выделяют компоненты двух уровней:

- 1) профессиональные компетентности;
- 2) профессиональные компетенции [120, с. 15].

«Компетентности, – формулируют ученые, – это содержательные обобщения теоретических и эмпирических знаний, представленные в форме понятий, принципов, закономерностей, практикоориентированных положений и процедурных (методических) предписаний» [120, с. 15].

К базовым компетентностям, по мнению ученых, относятся: 1) общенаучные (основные законы природы, общества и деятельности человека); 2) социально-экономические (основы экономики и организационного поведения); 3) гражданско-правовые; 4) информационно-коммуникационные; 5) политехнические и естественнонаучные (основы техники и технологий, системы контроля и управления и т.д.) [Там же].

«Компетенции, – указывается далее, – это обобщенные способы действий, обеспечивающие продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это способности человека реализовывать на практике свою компетентность» [Там же].

Очевидно, что приведенные формулировки отнюдь не перечеркивают результаты наших изысканий, сохраняя выделенные нами когнитивные и операционально-технологические начала профессиональной компетентности.

Правомерность выделения этих и иных начал подтверждается ознакомлением с составом профессиональных компетенций в том его виде, в каком его предлагают рассматривать цитируемые исследователи:

«Компетенции – это совокупность знаний, умений, способов действий. Операционально-технологический компонент определяет сущность компетенций. Поскольку реализация компетенций происходит в процессе выполнения разнообразных видов деятельности..., в структуру компетенций входят также социально-профессиональные качества личности. Важным компонентом компетенций является опыт – интеграция в единое целое усвоенных человеком отдельных действий, способов и приемов решения задач» [Там же].

Главные составляющие профессиональных компетенций в приведенном определении выделены курсивом. Показательно, что их перечень открывается когнитивным компонентом – знаниями. Однако знания в составе компетенций, по мысли ученых, отличаются от знаний в составе компетентностей. Это деятельностные (процедурные, процессуальные) знания, обеспечивающие реализацию деятельностных умений и являющиеся, наряду с ними, ядром операционально-технологического компонента компетенций [114, с. 43].

Что же касается включения в состав компетенций социально-профессиональных качеств работника, то оно обусловлено уже рассмотренной нами необходимостью формирования специалиста нового типа – ответственного, активного, критически мыслящего, толерантно-

го, коммуникативного и т.д. Эти качества органично интегрируются с ключевыми социальными компетенциями личности, принятыми в 1996 году Советом Европы, и способствуют воспроизводству в профессиональной среде основных ценностей международного сообщества: мультилингвизма, гуманности, взаимодействия [115].

Уточним теперь наше понимание профессиональных компетенций, чтобы привести и их трактовку к общему знаменателю.

Под профессиональными компетенциями мы понимаем интегральные внутриличностные свойства специалиста, включающие предметно-когнитивную, предметно-технологическую, предметно-мотивационную и предметно-коммуникативную составляющие, совокупность которых обеспечивает успешность выполнения конкретных видов профессионального труда и возможность углубленного совершенствования в отдельных из этих видов в зависимости от индивидуальных склонностей и предпочтений.

В приведенном определении важен аспект интегральности компетенций, свидетельствующий о многоярусной «полифонии» компетентности как таковой, и аспект приоритетной значимости отдельных компетенций для обладателя той или иной компетентности, раскрывающий широту возможностей саморазвития в пространстве профессиональной деятельности.

Следующим важным шагом нашего теоретико-педагогического анализа (в рамках второго его этапа) стала адаптация приведенных определений к семантике профессиональной компетентности педагога профессионального обучения.

Некоторые исследователи, исходя из того, что основой подготовки рабочих является производительный труд, вторую из указанных функций считают главной для профессионального педагога [112, с. 65–73]. Такой подход можно признать правомерным с той оговоркой, что он отнюдь не свидетельствует об «отмирании» в профобразовании должности мастера производственного обучения. Совмещая функции реализатора теоретического и производственного обучения, профессиональный педагог не перекрывает функционал мастера, но, обладая повышенным уровнем квалификации, выступает координатором качества профессиональной подготовки студента с позиций ее соответствия требованиям образовательных стандартов, запросам отраслевой экономики и рынка труда. Более того, именно педагогу, как теоретически более глубоко подготовленному специалисту принадлежит функция координации личностной направленности образовательного про-

цесса, его соответствия индивидуальным возможностям и потребностям обучающихся.

Сказанное позволяет говорить о необходимости наличия у профессиональных педагогов высокого уровня аналитического мышления, прогностической культуры, широкого диапазона теоретических знаний и умений, то есть о необходимости их фундаментальной теоретической подготовки в области основ наук.

В определении особенностей профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения мы акцентируем внимание и на том, что приобретаемая ими квалификация имеет бинарный характер: включает психолого-педагогическую и специальную отраслевую подготовку. Это свидетельствует о двуедином внутреннем пространстве их компетентности, в рамках которого должны быть интегрированы психолого-педагогические и специальные отраслевые знания, умения, способности. Подобная интеграция не может происходить по типу простой прогрессии – постепенного приращения разнонаправленных «зунов». Нужно обнаруживать способы их проникновения, «перетекания» друг в друга и превращения в уникальное профессиональное качество, которое на языке компетентностного подхода именуется «обобщенными способами деятельности».

Обобщенные способы деятельности формируются в рамках компетенций, ядром которых является операционально-технологический компонент [114; 115; 120]. Специфика труда профессиональных педагогов заключается в том, что в нем обобщенные способы деятельности носят бинарно-совмещенный характер, а это значит, что операционально-технологический компонент в составе их компетенций преобразуется в интегрально-технологический.

Операционально-технологический аспект компетентности условного специалиста включает в себя, как было показано выше, совокупность процедурных знаний, умений и обобщенных способов действий, обеспечивающих возможность выполнения профессионального труда. Что же касается интегрально-технологического аспекта компетентности педагога профессионального обучения, то в его рамках нужно вести речь о бинарных процедурных знаниях, умениях и совмещенных способах действий, обеспечивающих возможность организации производственного процесса и педагогического воздействия на становление обучающихся в этом процессе.

Не менее важным в компетентностно ориентированной подготовке педагогов профессионального обучения является учет их особой

миссии в современном обществе – миссии носителей, выразителей и воспитателей новых ценностей морали, определяющих характер мировоззрения человека труда в техногенную эпоху. Нравственное зерно этой миссии – идея ответственности *человека действующего* (*homo faber*) за результаты деятельности. Восходит она к кругу идей носферного мышления. Сформировать такое мышление у нового поколения профессиональных педагогов – основная задача их подготовки в сфере нравственности. Решить ее возможно на путях целенаправленного формирования педагогической рефлексии.

Анализ научной литературы привел нас к определению рефлексии как мыслительного процесса, направленного на анализ, осознание себя: собственных действий, чувств, состояний, способностей, отношений с собой и «другими», своего назначения и т.д. [36, с. 469].

Показательно, что подобное определение рефлексии можно найти в средневековой философии, где она называлась «*in-tentio secunda*» и понималась как обращенность разума на свои состояния, возникающие в результате *intentio prima* – обращенности на предметы окружающего мира [там же, с. 469].

С этих позиций рефлексия можно считать процессом удвоенного отображения субъектами деятельности друг друга и рассматривать в связи с коммуникацией – общением [78].

Присутствующий в рефлексии элемент оценки сопрягается с системой ценностей партнеров по общению. От характера ценностей зависит, на каком уровне – гуманистическом или эгоцентрическом – выстраивается общение. Гуманистическая направленность общения исключительно важна для педагога как реализатора педагогического управления и самоуправления.

Сказанное обуславливает целесообразность расширенной трактовки коммуникативного аспекта компетентности педагогов профессионального обучения и привнесения в него рефлексивной составляющей.

Таким образом, в процессе адаптации понятия «профессиональная компетентность специалиста» к понятию «профессиональная компетентность педагога профессионального обучения» нами были преобразованы следующие компоненты первого: 1) когнитивный (привнесен элемент фундаментальности теоретических знаний и умений); 2) операционально-технологический (привнесен элемент интегральности технологических способов действий); 3) коммуникативный (привнесен элемент рефлексивности педагогического общения).

Графически сущность преобразований показана на рис. 2.



Рис. 2. Внутриличностные составляющие профессиональной компетентности педагога профессионального обучения в контексте векторов эффективности и мобильности профессионально-педагогического труда

Перенесем результаты преобразований на уточняемый понятийный конструкт и дадим его полное определение:

«**Профессиональная компетентность педагога профессионального обучения** – это полиаспектная характеристика специалиста бинарной квалификации, включающая совокупность фундаментальных когнитивных, интегрально-технологических, мотивационно-

волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих, отражающих уровень его способности к эффективной теоретической, практической и нравственной подготовке будущих рабочих и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены».

В приведенном определении соединяются воедино: своеобразие квалификации профессионального педагога, внутриличностные составляющие его компетентности и основные социокультурные факторы, детерминирующие необходимость его саморазвития. Полагаем, в силу этого, что оно обладает достаточной степенью достоверности и актуальности.

Вместе с тем – и это принципиально важно – определение исчерпывающе освещает векторы направленности образовательного процесса (предмета управления) в системе компетентностно ориентированной подготовки профильных специалистов, связанные с формированием вышеобоснованной совокупности профессионально-личностных свойств студентов.

Выдвижение целевых приоритетов предмета управления позволяет перейти к характеристике его объекта. Осуществляя эту характеристику, мы реализовали третий этап нашего теоретико-педагогического анализа.

Как уже отмечалось, целевой компонент в определении объекта деятельности принципиально важен, ибо цели конкретизируют сферы приложения усилий субъекта деятельности. При нашем понимании целевой направленности предмета компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения его объект предстает как сложный конгломерат факторов внутренней и внешней образовательной среды, способных обеспечить становление бинарных теоретических основ компетентности студентов и их перерастание в двуединые интегрально-деятельностные качества, обладающие свойствами устойчивости и саморазвития. К числу таких факторов мы относим:

- 1) факторы, детерминирующие фундаментальную интегрально-теоретическую подготовку студентов по блокам психолого-педагогических и специальных отраслевых дисциплин;
- 2) факторы, детерминирующие практическую интегрально-технологическую направленность обучения;

3) факторы, содействующие мотивации студентов на профессиональное развитие;

4) факторы, содействующие рефлексивно-коммуникативному становлению личности студента.

Обобщенными носителями указанных факторов в профессионально-педагогическом образовании являются:

- бинарный образовательный процесс в условиях вуза, продуцирующий академический уровень интегральной теоретической подготовки и предусматривающий тесное взаимодействие: а) между общепрофессиональными и специализированными кафедрами и б) между кафедрами и службами социально-психологической поддержки субъектов образования;

- бинарная сеть образовательных контактов вне вуза, продуцирующая технологический уровень интегральной практической подготовки и включающая взаимодействие: а) с учреждениями профобразования – носителями передовых профессионально-педагогических технологий и б) с предприятиями и организациями – носителями передовых профессиональных и корпоративных технологий.

Наличие в составе образовательной среды подготовки педагогов профессионального обучения двух бинарно структурированных сфер их становления и развития свидетельствует о дуальной специфике этой среды, ассимилирующей на уровнях теории и практики двуединую направленность специальной отраслевой и психолого-педагогической подготовки.

Исходя из сказанного, мы утверждаем, что объектом управления в системе компетентностно ориентированной подготовки профессиональных педагогов является дуальная профессионально-педагогическая образовательная среда в единстве ее вузовских (интегрированных учебно-теоретических) и внешних (интегрированных учебно-практических) компонентов. При этом предмет управления – образовательный процесс подготовки – органично «рассредоточен» в дуальном пространстве объекта: комплексном пространстве бинарных составляющих образовательной среды. Цели образовательного процесса детерминируют содержание управленческих воздействий на функционирование и развитие среды с учетом совместных интересов осуществляющего их коллективного субъекта управленческой деятельности.

Произведенная характеристика предмета и объекта исследуемого вида управления позволяет дать его предварительное определение:

«Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения – это совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Предварительным данное определение мы считаем потому, что в нем не представлены родовые характеристики управления как вида социально-педагогической практики. Чтобы преодолеть эту ограниченность, мы ввели в осуществляемый анализ четвертый этап – этап соотнесения специфики исследуемого вида управления с универсальными теоретическими и методологическими постулатами управления образовательными системами.

Изучение трудов Г.А. Бордовского, В.М. Гаськова, Д.Ф. Ильясова, Н.В. Коноплиной, М.В. Никитина, С.А. Репина, Е.А. Рыковой, Н.А. Селезневой, Г.Н. Серикова, И.П. Смирнова, А.И. Субетто, А.Н. Тихонова, В.А. Федорова и др. позволило определить круг искомым постулатов, в который вошли: 1) свойства управления, 2) функции управления, 3) принципы управления, 4) методы управления, 5) условия эффективности управления, 6) показатели эффективности управления.

Кратко охарактеризуем позиции перечня, чтобы выяснить, как они соотносятся друг с другом и как это соотношение влияет на родовые (типологические) признаки управления образовательной подготовкой.

К основным свойствам управления, исследователи, как правило, относят его процессуальную природу, его системный характер и его иерархическое строение [20; 85; 98; 102; 146; 231 и др.).

Являясь специфической формой человеческой деятельности, управление, как и любая деятельность, направлено на «целенаправленное преобразование... природной и социальной действительности» [278, с. 264]. Конечные цели управления, как и любой другой деятельности, достигаются «посредством ряда последовательно связанных между собой действий, каждое из которых направлено на достижение частной цели» [там же, с. 248–249]. А это значит, что управление необходимо рассматривать как упорядоченный процесс, обеспечивающий последовательное продвижение к намеченной цели [37, с. 550].

Постановка вопроса об упорядоченности процесса управления выводит на идею его системной организации, выражающейся в четкости его организационной структуры, а также в полноте, четкости и слаженности действий, предпринимаемых для достижения его целей.

Свойство иерархичности управления мы склонны считать рядопологающим по отношению к его системности, ибо оно связано с ранжированием уровней управления в зависимости от типа организационных управленческих систем, речь о которых пойдет ниже.

Иными родовыми чертами управления, по мнению ученых, являются его открытость, динамичность, вероятностная результативность, эволюционная двойственность [23; 39; 40; 63; 338; 343 и др.]. При этом открытость управленческого процесса в учреждении профессионального образования предполагает его взаимосвязь с образовательными запросами личности и кадровыми потребностями общества; динамичность подразумевает быстроту управленческой реакции на изменение данных запросов и потребностей и оперативную коррекцию целей и содержания управления; вероятностная результативность означает определенную степень управленческих рисков, детерминированных качествами коллективного субъекта управления на данном отрезке времени; эволюционная двойственность отражает двуединую направленность на управление функционированием и развитием образовательных систем.

В данной группе свойств управления мы также выделили ключевые рядопологающие составляющие. К ним были отнесены открытость и динамичность управленческого процесса, ко вторым – его вероятностная результативность и эволюционная двойственность. В такой расстановке акцентов мы исходили, во-первых, из того, что уровень вероятности в достижении целей деятельности зависит от уровня ее открытости потребностям ее субъектов и потребностям общества. Что же касается двойственной направленности управления на обеспечение функционирования и развития управляемых систем, то она неразрывно связана с его способностью учитывать изменение внешних и внутренних условий деятельности, то есть подчинена феномену динамичности деятельности при сохранении ее стержневых функциональных начал.

Универсальной особенностью управленческого процесса в учреждении образования является сочетание в нем организационного и педагогического компонентов (В.Н. Казаков, В.П. Панасюк, А.Г. Соколов, В.А. Федоров и др.). Организационный компонент естественным образом связан с координацией функций управляющих подразделений и отдельных должностных лиц, педагогический – с реализацией со-

временного содержания и технологий образовательной подготовки. Компоненты эти взаимодополняют и взаимообуславливают друг друга, так как ориентированы на единую цель – подготовку обучающихся в соответствии с требованиями времени.

Расставив приоритеты в совокупности рассмотренных свойств, мы сформировали группу основных типологических признаков управления профессиональной образовательной подготовкой. Зафиксируем ее «чистый» состав:

- процессуальная целенаправленность;
- системная полнота и четкость структуры деятельности;
- открытость потребностям общества и личности;
- динамичность реакции на изменение потребностей;
- организационно-педагогическое единство.

Обоснуем правомерность отнесения выделенных характеристик к основным типологическим признакам образовательного менеджмента. Для этого покажем, как они проявляются в иных его концептах – функциях, принципах, методах, условиях и показателях эффективности.

Являясь средством конкретизации действий субъекта деятельности, функции управления очерчивают круг его воздействий на объект управления [37, с. 718].

В классификации функций управления профессиональной подготовкой среди исследователей нет единства, но наблюдается тенденция к идентификации сущности при разных способах компоновки и лексической модификации.

Р.Х. Шакуров, например, подразделяет данные функции на три вида: целевые (прогностические – социально и личностно ориентированные), социально-психологические (организационные, активизирующие, функции самоуправления) и административно-организационные (планирование, распоряительство, контроль) [368, с. 10–16].

В.А. Федоров, не выходя за пределы трех функциональных блоков управления, наполняет их во многом аналогичным образом: проектноцелевой (целеполагание, нормирование, стандартизация, концептуализация, программирование, планирование), организационно-реализационный (организация, координация, обеспечение, корректирование) и контрольно-оценочный (контроль, проверка, оценка, анализ результатов) [349, с. 49–55].

Н.В. Коноплина отстаивает идею открытости функций управления и включает в их постоянно пополняемый комплекс действия по анализу, прогнозированию, планированию, организации, распоряжительству, мотивации, контролю, регулированию, оценке, принятию

решений, подбору персонала, ведению переговоров, заключению договоров и пр. [153, с. 84–85].

Продуктивной в рассматриваемом вопросе представляется и точка зрения Е.В. Яковлева, согласно которой комплекс функций управления профессиональной подготовкой состоит из информационно-аналитического, плано-прогностического, мотивационно-целевого, организационно-исполнительского, мобилизационного, регулятивно-коррекционного и контрольно-диагностического компонентов [390, с. 164]. Достоинство данной классификации – в ее тяготении к этапам заверщенного управленческого цикла по реализации цели [207, 393], а также в обогащении функций управления информационной составляющей.

В любом случае, даже самый общий экскурс в содержание функций управления образовательными системами позволяет соотнести их с присущими данному феномену характерологическими признаками:

- процессуальная целенаправленность – проектно-целевые, мотивационно-целевые, регуляционно-целевые функции;
- системная полнота реализуемых управленческих действий – функции прогнозирования, нормирования, концептуализации, программирования, планирования, организации исполнения, координации, контроля, диагностики, оценки, анализа и коррекции результатов;
- открытость потребностям общества и личности – информационно-аналитические функции;
- динамичность реакции на изменение потребностей – функции развития системы деятельности и коррекции процесса развития;
- организационно-педагогическое единство – интеграционные функции. Таким образом, обоснованные наукой функции управления образовательной подготовкой могут быть спроецированы на содержание его родовых признаков, выделенных нами. Это свидетельствует об определенной степени репрезентативности данных признаков.

Сделанный вывод находит отражение в научных принципах управления образовательными системами.

Выступая руководящими положениями, регламентирующими организацию деятельности, принципы деятельности формируются на базе ее методологии и сублимируют идеи различных методологических подходов. Проводниками этих идей в педагогике выступают: Д. Ф. Ильясов, Н.В. Коноплина, А.Н. Тихонов и др. (системный подход); Н.А. Селезнева, А.И. Субетто, Ю.К. Чернова и др. (квалиметрический подход); С.А. Репин, Г.Н. Сериков, В.А. Федоров и др. (программно-целевой подход); Е.Н. Князева, Н.М. Таланчук и др. (синергетический

подход); Е.Ю. Никитина, Т.В. Орлова, М.А. Понеделкова и др. (партиципативный подход); Ю.К. Бабанский, П.А. Гальперин, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, А.М. Махмутов, Н.А. Менчинская, Н.Ф. Талызина, Б.Д. Эльконин, И.С. Якиманская и др. (деятельностный подход).

При всем многообразии и глубине изысканий, названных ученых единый комплекс принципов управления образовательными системами также пока не выработан. Педагогическая методология как наука довольно молода, и в ней не вызрели предпосылки для утверждения ортодоксального управленческого знания, однако попытки порождения такого знания весьма значительны и их нельзя не учитывать в решении проблем. Назовем основные из них, с нашей точки зрения.

В.А. Федоров, конструируя методологию управления образовательными организациями, закладывает в ее основу вышерассмотренную идею сочетания в организационные и педагогические компоненты. В соответствии с этим принципы управления образовательной подготовкой он подразделяет на принципы системной организации управленческой деятельности (принципы целостности, структурности, иерархичности и пр.) и принципы психолого-педагогической детерминации управленческой деятельности (принципы гуманистичности, опережающей направленности подготовки, единства управления и самоуправления и пр.) [350, с. 43–48].

Н.А. Селезнева, исследуя закономерности качества высшего образования, уделяет внимание и вопросам управления качеством. Предлагая предельно обобщенный набор принципов такого управления, она включает в его состав принцип дуальности – двуединого организационно-педагогического и социально-педагогического руководства подготовкой специалистов [294, с. 40]. Этот принцип подтверждает актуальность нашего взгляда на дуальную природу профессионально-педагогической образовательной среды.

Д.Ф. Ильясов и Г.Н. Сериков, интегрируя идеи системного и синергетического подходов, предлагают среди прочих принципов управления образованием принцип регулируемого эволюционирования, суть которого сводится к целенаправленной коррекции результатов управления посредством мониторинга образовательной деятельности [130, с. 250].

Ряд ученых определяют методологические ориентиры управления профобразованием исходя из установок программно-целевого подхода, ядром которого является идея соответствия стратегии и тактики соци-

альных систем научно обоснованным направлениям развития общества и экономики либо их конкретных инфраструктур. Так, Г.А. Балыхин в основу политики профессиональных образовательных организаций закладывает принцип учета федеральных и региональных особенностей развития [21, с. 115]; М.В. Никитин – принцип учета особенностей развития конкурентной образовательной среды [225, с. 14]; Д.А. Новиков – принципы социально-педагогической согласованности и равномерности в установлении и достижении целей развития, принципы обратной связи и наименьшего противодействия внедрению новшеств (со стороны субъекта и объекта управления. – Е. Г.) [231, с. 22–28].

Названные руководящие положения мы относим к наиболее значимым среди методологических основ профессионально-педагогического менеджмента. Многие из них будут положены в основу наших авторских предложений. А пока, завершая их обзор, попробуем установить их связь с группой ведущих признаков управления образовательными системами:

- процессуальная целевая направленность – принципы регулируемого эволюционирования, непрерывной коррекции поэтапно достигаемых целей;
- системность организации деятельности – принципы целостности, структурности, иерархичности, цикличности управленческого процесса, принцип равномерности в установлении и достижении целей развития;
- открытость потребностям общества и личности – принцип дуальности, принцип учета федеральных и региональных особенностей развития, принцип социально-педагогической согласованности в установлении и достижении целей развития;
- динамичность реакции на изменение потребностей – принцип опережающей направленности образовательной подготовки, принцип учета особенностей развития конкурентной образовательной среды;
- организационно-педагогическое единство – принципы гуманистичности, единства управления и самоуправления, взаимосвязи управленческих усилий коллективного субъекта деятельности, принцип обратной связи и наименьшего противодействия внедрению новшеств.

Как видим, заявленная попытка реализована весьма органично, то есть прецедент корреляции принципов и типологических признаков управления образовательной подготовкой также установлен нами.

Методы управления образовательной подготовкой более трудно поддаются желаемой корреляции. Показательно, что они рассматриваются практически во всех работах по педагогике, посвященных управленческой тематике, однако до сих пор остаются наименее освещенной проблемой образования. Традиционно они сводятся к общеуправленческим методам, таким, как анализ, прогнозирование, моделирование, планирование, мотивация, организация исполнения, контроль, диагностика, экспертиза, анализ результатов, корректировка результатов и т.д. [256; 262; 272; 284; 298; 332 и др.]. Это оставляет нерешенной проблему специфических способов управления образовательными системами, однако наводит на мысль, что в самых различных сферах человеческой практики методы управления аналогичны. «Соль вопроса» – в их содержательном наполнении, в результативно-целевой ориентации. Поэтому указанные общеуправленческие методы мы склонны рассматривать как универсальные в методологии управления образованием.

При сопоставлении данных методов и типологических признаков управления образовательной подготовкой с безусловной очевидностью проявляется сходство первых со свойством-признаком системной полноты управленческих действий в организации подготовки. Но это – общий, поверхностный взгляд. При более глубоком рассмотрении вопроса нельзя не увидеть, что методы управления в самом составе своих компонентов содержат основания для проведения параллелей между ними и:

- свойством-признаком целенаправленности управленческого процесса (методы прогнозирования, планирования);
- свойством-признаком открытости данного процесса (методы мотивации субъектов деятельности, диагностики результатов деятельности и экспертизы данных диагностики);
- свойством-признаком динамичности управления (метод корректировки результатов деятельности).

Не охваченным коррелятивными связями в данной части анализа остается свойство (признак) организационно-педагогического единства образовательного менеджмента. В силу своей специфики оно не может быть установлено на уровне оперирования рассмотренными методами как общеуправленческими, но обязательно проявится в конкретной деятельности по управлению образовательным процессом.

Для подтверждения типологической сущности выделенных нами родовых признаков образовательного менеджмента значимы и реко-

мендуемые современной наукой условия его эффективности. Не останавливаясь на обзоре всех точек зрения по данному вопросу, приведем лишь те, которые потенциально применимы для построения нашей концепции, а именно: своевременный и адекватный выбор приоритетов образовательной подготовки (М.В. Никитин [225, с. 14]), опережающее отражение тенденций социально-экономического развития и рациональная централизация управленческих усилий по их учету в образовательной деятельности (Д.А. Новиков [231, с. 27–29]), соблюдение и стимулирование профессиональных интересов, запросов, потребностей субъектов управления (А.И. Жилина [103, с. 49]), использование партисипативных методов мотивационно-целевого обеспечения образовательной деятельности студентов и педагогов (Е.Ю. Никитина [227, с. 381–388]).

Фиксируя названные условия в качестве важных для компетентностно ориентированного управления подготовкой профессионально-педагогических кадров, нельзя не видеть их направленности на реализацию типологических свойств современного управления в образовании:

- процессуальной целенаправленности (условие своевременного и адекватного выбора приоритетов образовательной подготовки);
- системности (условие рациональной централизации управленческих усилий в образовательной деятельности);
- открытости (условие соблюдения и стимулирования профессиональных интересов, запросов, потребностей субъектов управления);
- динамичности (условие опережающего отражения тенденций социально-экономического развития);
- организационно-педагогического единства (условие использования партисипативных методов мотивационно-целевого обеспечения образовательной деятельности студентов и педагогов).

Значит, преследуя цель фиксации тех условий эффективности управленческого процесса, которые адекватны задачам нашего проектирования, мы одновременно подтвердили с их помощью достоверность выделенных нами родовых признаков управления образовательной подготовкой. Это в очередной раз свидетельствует о правильности нашего подхода к отбору данных признаков.

Проверим наконец, «работает» ли использованный подход в части корреляции типологических признаков и показателей эффективности управления образовательными системами.

Учеными предлагаются самые разнообразные способы определения этих показателей. Некоторые пропагандируют оценку эффективности образовательного менеджмента по качеству концепции управленческой деятельности (реализуемость, эргономичность, экономичность и т.д.), иные – по качеству технологического процесса, обеспечивающего реализацию концепции (воспроизводимость, надежность, достоверность и т.д.), третьи – по качеству результатов внедрения концепции (обученность субъектов образовательного процесса, сформированность их личностного потенциала, удовлетворенность достигнутыми успехами и т.д.) [2; 15; 16; 19; 21; 27 и др.].

В контексте идей управления качеством образования теории педагогики (В. Тихомиров, Ю. Рубин, В. Самойлов и К. Шевченко) предлагают и такие показатели эффективности управления вузом, как: соответствие образовательного процесса стандартам, учебным планам и программам; доля самостоятельной работы студентов с обеспечением методического сопровождения по всем дисциплинам; наличие новых специальностей и направлений подготовки; качество внутривузовских учебно-методических материалов; уровень развития материально-технической базы и др. [324, с. 21–33]. Очевидно, что данный набор показателей, не являясь замкнутым, играет вторичную роль по отношению к приведенному в предыдущем абзаце, так как уточняет его рабочие характеристики. Тем не менее, и он принципиально важен для производимых нами корреляционных действий.

Еще одна группа исследователей [5; 6; 17; 25 и др.] предлагает осуществлять оценку эффективности вузовского управления исходя из совокупного качества реализации его направлений: качества планирования, контроля и учета, кадрового и дидактического обеспечения образовательного процесса и пр.

Наша позиция по данному вопросу такова: все показатели результативности управления образованием целесообразно разделить на две группы. К первой должны быть отнесены показатели, характеризующие степень достижения целей образовательной подготовки (опосредованные показатели результативности управления), ко второй – показатели, отражающие уровень оптимальности процесса подготовки (прямые показатели результативности управления). Именно такая совокупность показателей, способная обеспечить валидность верификационных мероприятий, будет обоснована, представлена и использована в экспериментальной главе нашей диссертации.

В настоящей же части исследования отметим, что все рассмотренные показатели могут быть соотнесены с выделенными нами типологическими признаками управления образовательными системами. Вот как это выглядит в контексте используемого алгоритма соотнесения:

- целенаправленность процесса управления – показатели, характеризующие степень достижения целей образовательной подготовки;
- системность процесса управления – показатели, характеризующие совокупное качество реализации направлений управленческой деятельности; показатели, отражающие уровень оптимальной организации процесса образовательной подготовки;
- открытость процесса управления (эргономичность концепции управления, достоверность технологического процесса управления, удовлетворенность субъектов управления достигнутыми успехами);
- динамичность процесса управления (наличие новых специальностей и направлений подготовки);
- организационно-педагогическое единство процесса управления (соответствие образовательного процесса стандартам, учебным планам и программам; доля самостоятельной работы студентов с обеспечением методического сопровождения по всем дисциплинам; качество внутривузовских учебно-методических материалов; уровень развития материально-технической базы и пр.).

Описанием данного алгоритма завершим процедуры корреляционного анализа. Отметим в качестве вывода, что результаты осуществления данных процедур вооружили нас значимой концептуальной идеей: все декларируемые наукой ключевые концепты управления образовательными системами – его функции, принципы, методы, условия и показатели эффективности – органично проецируются на содержание его ключевых родовых свойств (признаков), выделенных нами. Это свидетельствует о высокой степени репрезентативности данных свойств и о важности их учета в определении сущности конкретных видов управления образовательной подготовкой.

Сказанное обуславливает необходимость уточнения основного понятия нашего исследования, включающего специфические черты предметной управленческой деятельности, посредством привнесения в него черт типологических – универсальных свойств процессуальности, системности, открытости, динамичности и организационно-педагогического единства этой деятельности.

Поставленную задачу мы реализовали следующим образом:

«Компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения – это системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, представляющий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Данное итоговое определение вбирает как универсальные, теоретически и методологически обоснованные нами, признаки управления образовательными системами, так и специфические целевые установки в области управления подготовкой компетентных профессиональных педагогов высшей квалификации. А это значит, что цель настоящего параграфа достигнута: сущность предметного вида управления рассмотрена в единстве теоретико-методологических аспектов ее анализа и выражена в целостном результирующем продукте – понятии этого вида управления.

Сформулируем ключевые выводы, обеспечившие достигнутый результат.

1. Теоретико-педагогический анализ сущности компетентностно ориентированного управления вузовским профессионально-педагогическим образованием состоял из четырех этапов. На первом было осуществлено знакомство с понятием «управление» в его общеязыковом и общенаучном смыслах и экстраполяция данного понятия на область управления образовательной подготовкой; на втором производилось исследование предмета, на третьем – исследование объекта интересующего нас вида управления. Четвертый этап был связан с установлением типологических признаков управления образовательными системами и их включением в контекст понимания сущности компетентностно ориентированного управления подготовкой профессиональных педагогов.

2. Основным средством анализа на первых трех его этапах явился тезаурусный подход. Вводя в методологический оборот понятие данного подхода, мы трактуем его, применительно к педагогике, как последовательный процесс интерпретации значений и отношений лексических единиц сложных педагогических понятий в целях получения интегрального комплексного знания о предметах и явлениях, обозначаемых данными понятиями.

Основной методологический инструмент тезаурусного подхода – общенаучный принцип дедукции

3. Результатом применения тезаурусного подхода на первом этапе осуществленного анализа стало определение понятия управления образовательной подготовкой как совокупности целенаправленных воздействий (со стороны коллективного субъекта управления) на все факторы социально-образовательной среды, которые выбраны из множества возможных факторов на основе информации о состоянии среды и перспективах развития образовательного процесса.

4. Второй этап анализа базировался на положении о том, что предметом компетентностно ориентированного управления в системе профессиональной подготовки является образовательный процесс, направленный на формирование внутриличностных свойств компетентности будущего специалиста.

В рамках тезаурусного подхода на этом этапе была изучена семантика понятий «профессия», «специалист», «компетентность» и «компетенция», осуществлено их соотнесение друг с другом и со смежными дефинициями, с ведущими тенденциями развития общества и экономики с предметными доктринами психологии и профессиональной педагогики и выявлен состав искомых свойств, к которым мы отнесли когнитивные, операционально-технологические, мотивационно-волевые и коммуникативные качества специалиста, продуцирующие способность к эффективному выполнению профессиональной деятельности и готовность к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости профессионального труда и возрастания личной ответственности за его результаты.

5. Адаптируя компетентностные свойства условного специалиста к специфике компетентности педагога профессионального обучения, мы учли: а) необходимость фундаментальной теоретической подготовленности последних как проводников идеологии качества в учреждениях НПО; б) принципиальную важность овладения ими совмещенными интегрально-технологическими способами профессиональной деятельности, связанной с параллельной организацией педагогического и профессионально-технологического процессов, в) значимость для них рефлексивных компетенций, позволяющих гуманистически верно выстраивать педагогическую коммуникацию.

В результате было сформулировано понятие профессиональной компетентности педагога профессионального обучения как полиаспектной характеристики специалиста бинарной квалификации, вклю-

чающей совокупность фундаментальных когнитивных, интегрально-технологических, мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих, отражающих уровень его способности к эффективной теоретической, практической и нравственной подготовке будущих рабочих и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены.

6. Синтез частных сущностей приведенного определения позволил выделить целевые приоритеты и определить сущность предмета управления в изучаемой управленческой парадигме, который мы охарактеризовали как образовательный процесс, направленный на формирование интегрально-деятельностного, самоактуализующегося характера бинарной квалификации выпускников профильного вуза (отделения вуза).

7. Третий этап описанного теоретико-педагогического анализа был связан с характеристикой объекта исследуемого вида управления. Понимая под объектом ту часть бытийности субъекта, на которую направлены его преобразующие воздействия, мы выделили в качестве такой части в системе компетентностно ориентированного управления подготовкой профессиональных педагогов совокупность факторов дуальной образовательной среды, обеспечивающих достижение целей управления. В состав этих факторов (в самом общем виде) вошли: бинарный образовательный процесс в условиях вуза, направленный на формирование интегральных теоретических основ компетентности студентов посредством совмещенного освоения блоков психолого-педагогических и специальных отраслевых дисциплин, и бинарная сеть образовательных контактов вне вуза, направленная на формирование интегральных практических основ компетентности студентов посредством их погружения в реальные условия функционирования профессиональных учебных заведений и отраслевых предприятий, организаций, реализующих передовые профессиональные и корпоративные технологии.

8. Характеристика объекта компетентностно ориентированного управления подготовкой профессиональных педагогов свидетельствует о том, что его предмет – образовательный процесс подготовки – органично «рассредоточен» в своем комплексном социально-экономическом пространстве: дуальном пространстве бинарных составляющих образовательной среды. Цели образовательного процесса при этом де-

терминируют содержание управленческих воздействий на функционирование и развитие среды с учетом совместных интересов реализующего их коллективного субъекта управленческой деятельности.

9. Обоснование специфических атрибутов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования обусловило введение в осуществляемый анализ четвертого этапа – этапа выявления и обоснования типологических признаков управления образовательными системами, вне которых предметный вид управления лишается родовых начал.

В оптимальный состав этих признаков вошли: 1) целенаправленная процессуальность; 2) системность организации и отбора компонентов деятельности; 3) открытость образовательным потребностям личности и общества; 4) динамичность реакции на изменение потребностей; 5) организационно-педагогическое единство. Репрезентативность перечисленных признаков подтверждается наличием коррелятивных связей между ними и ключевыми теоретико-методологическими концептами управления – его функциями, принципами, методами, условиями и показателями эффективности.

10. Сопряжение специфических и типологических характеристик исследуемого управленческого феномена позволило нам дать комплексное определение его сущности как системно структурированного, открытого, динамичного организационно-педагогического процесса, представляющего совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в постоянно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Таким образом, сущность компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования раскрыта нами посредством ее целостного теоретико-педагогического анализа и сконцентрирована в понятии данного вида управления, соответствующем современным требованиям к комплексному построению научных понятий.

Выводы по первой главе

Исследование научно-практических подходов к решению проблемы компетентностно ориентированного управления подготовкой

педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования осуществлено нами в историко-эволюционном, нормативно-регулирующем и теоретико-педагогическом аспектах. Совокупность итоговых положений, сформулированных в рамках каждого из них, позволяет сделать общие выводы относительно содержания базовых основ реализации компетентностного подхода в управлении внутривузовским профессионально-педагогическим образованием.

Социально-исторические предпосылки компетентностной парадигмы сформировались в отечественном и зарубежном профессиональном образовании в недрах пяти этапов, охватывающих период с начала предыдущего до начала текущего столетия. Такие хронологические границы предпринятой этапизации обусловлены тем, что именно в означенный период сложились объективные обстоятельства, отражающие эволюцию научных истоков становления проблемы, а также эволюцию ее вызревания в экономической, культурной и социально-педагогической жизни общества.

Обобщенная характеристика указанных этапов может быть представлена следующим образом: первый этап (первая треть XX века) – период зарождения научных подходов к управлению социальными, в том числе социально-образовательными, объектами; второй этап (середина 30-х – середина 60-х годов XX века) – период регресса отечественной профессиональной педагогики и расцвета теории управления на западе; третий этап (середина 60-х – конец 80-х годов XX века) – период возрождения отечественной системы подготовки кадров под косвенным воздействием прогрессивных тенденций западной теории управления; четвертый этап (конец 80-х – начало 90-х годов XX века) – период реформирования социально-педагогических основ профессионально-образовательного менеджмента; пятый этап (с середины 90-х годов XX века до настоящего времени) – период инновационного развития системы управления профессиональным образованием в условиях рыночной экономики.

Основной целью современного этапа становления проблемы является создание концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования, которая должна выстраиваться с использованием накопленного в управлении и педагогике теоретико-практического опыта.

Нормативные детерминанты построения такой концепции мы рассматриваем как совокупность стратегических направлений, правил и эталонов организации жизнедеятельности национальных субъектов

высшего образования, заданных государственными документами в области образования на конкретном историческом этапе общественно-го развития. Сфокусированность нормативных детерминант управления на стратегических аспектах развития образовательных систем придает управлению ими инновационный характер.

Системно-инновационная природа компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе проявляется на трех уровнях государственного нормирования управленческой деятельности в высшем образовании:

1) на уровне декларации федеральными актами в области образования стратегических направлений организации профессионально-образовательного менеджмента в вузе, связанных с обеспечением доминирования личностно развивающей составляющей образовательного процесса; с реализацией установки на подготовку самостоятельного, ответственного, социально и профессионально активного специалиста, причастного к имиджу региона, страны и отрасли на мировом уровне; с переводом системы управления подготовкой в плоскость целостного и открытого взаимодействия с внешней средой;

2) на уровне эталонизированных требований отечественных стандартов ВО к управлению модернизацией содержания образовательного процесса в вузе с учетом требований профессиональных стандартов педагога профессионального обучения, приоритетов готовности выпускников к успешному выполнению профессиональной деятельности, их социальной и профессиональной мобильности, возможности идентификации их ключевых компетенций работодателями, индивидуально сообразного и гуманистического развития личности будущего специалиста;

3) на уровне ратифицированных в России международных правил организации образовательной деятельности в вузах, регламентированных в рамках Болонского процесса и выражающихся в переходе к непрерывному и трансграничному образованию, в установлении тесного взаимодействия мира труда и мира образования, во введении кредитной системы учета результатов образования, в обеспечении независимого контроля качества образования.

Теоретико-педагогическая база концептуализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения исследована нами в аспектах уточнения сущности данного вида управления с позиций его специфики и родовых черт, свойственных управлению образовательными системами в целом.

Специфика компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения наиболее полно проявляется в характеристике его предмета и объекта. При этом предмет управления мы рассматриваем как образовательный процесс, направленный на формирование фундаментальных когнитивных, интегрально-технологических, мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих компетентности профессионального педагога, отражающих уровень его способности к эффективной теоретико-практической и нравственной подготовке будущих рабочих и степень готовности к профессиональному развитию в условиях динамики, повышения наукоемкости отраслевых видов труда и возрастания личной ответственности педагогических кадров за качество воспитания трудовой смены».

Синтезируя частные сущности данного предмета управления, можно говорить о его объекте как о совокупности факторов дуальной образовательной среды, способных обеспечить формирование интегрально-деятельностного, самоактуализующегося характера двуединой квалификации выпускников профильного вуза (отделения вуза). При этом необходимо иметь в виду, что дуальная образовательная среда вбирает в себя: бинарный образовательный процесс в условиях вуза, обеспечивающий формирование интегральных теоретических основ компетентности студентов посредством совмещенного освоения блоков психолого-педагогических и специальных отраслевых дисциплин, и бинарную сеть образовательных контактов вне вуза, обеспечивающих формирование интегральных практических основ компетентности студентов посредством их погружения в реальные условия функционирования профессиональных учебных заведений и отраслевых предприятий (организаций), реализующих передовые профессиональные и корпоративные технологии.

Содержание управленческих воздействий на функционирование и развитие среды обуславливается целевыми установками образовательного процесса в системе компетентностно ориентированной подготовки профильных кадров.

В состав типологических признаков компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования в нашем исследовании вошли: 1) целенаправленность процесса управленческой деятельности; 2) системность организации и отбора компонентов деятельности; 3) открытость управления образовательным потребностям личности и об-

щества; 4) динамичность реакции управляющей системы на изменение данных потребностей; 5) организационно-педагогическое единство.

Репрезентативность указанных признаков доказана путем проведения коррелятивных связей между ними и ключевыми теоретико-методологическими концептами управления образовательными системами – его функциями, принципами, методами, условиями и показателями эффективности.

Сопряжение специфических и типологических черт рассмотренного управленческого феномена позволяет сформулировать его целостное определение как системно структурированного, открытого, динамичного организационно-педагогического процесса, представляющего совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Приведенное понятие свидетельствует о комплексности проведенного нами теоретико-педагогического анализа сущности компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования и является средством осмысления инновационных путей его технологизации на концептуальном уровне.

ГЛАВА 2 КОНЦЕПЦИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

Выше нами было показано, что одной из проблем управления подготовкой педагогов профессионального обучения является отсутствие научно обоснованной практико-ориентированной теории, позволяющей преодолеть разрыв между «знаниевой» подготовкой специалистов и ускоряющейся технологизацией всех видов трудовой деятельности в постиндустриальном обществе. Реализация идеи компетентностно ориентированного управления в данной сфере подготовки предполагает создание концепции и, в ее рамках, новых моделей взаимодействия субъектов профессионально-образовательного процесса, направленного на развитие практической составляющей профессиональной компетентности выпускников.

Приступая к обоснованию путей построения такой концепции, отметим, что в науке понятия «теория» и «концепция» нередко подменяются одно другим. Строго говоря, такая замена возможна только в том случае, если понятие «теория» рассматривать как комплекс взглядов, идей, представлений, направленных на научное объяснение какого-либо явления или процесса в сравнительно узкой, конкретной сфере деятельности. Согласно такому пониманию нами разработана концепция (теория, в узком значении данного слова) компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования. Созданная концепция, в классификации А.М. Новикова, относится к «теориям описательного типа», или «эмпирическим теориям». Такие теории чаще всего являются результатом обобщения большого по объему эмпирического материала и упорядочивают существующие в науке факты, проверка которых осуществляется опытно-экспериментальным путем. Однако для того, чтобы концепция могла «работать», необходимо рассмотреть ее структуру в контексте современных методологических представлений о содержании и строении научных теорий. Переводя исследование в пространство концептуального методологического анализа, отметим, что, учитывая множественность существующих дефиниций понятия «концепция», мы будем придерживаться определения, наиболее полно отражающего, с нашей точки зрения, специфику разработанной нами теории: «Концепция – комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание и особен-

ности исследуемого явления, его существования в действительности или практической деятельности человека» [391, с. 10]. Сопоставление имеющихся определений понятия «концепция» в контексте вышеизложенного позволяет говорить о дуальности термина, о возможности его использования в характеристике бинарной природы исследуемого явления и построении гипотетических алгоритмов его взаимодействия с внешней средой.

Итак, рассмотрим структурные компоненты проектируемой нами концепции и представим внешние факторы, способные повлиять на результаты ее применения.

Как показал анализ научной литературы [154; 155; 156; 226; 242 и др.], в структуре любой концепции описательного типа присутствует определенный набор инвариантов, лежащих в основе ее строения. При этом разработка структуры педагогической концепции, по нашему мнению, должна осуществляться исходя из следующих требований:

- во-первых, содержательная полнота концепции предполагает, что в ее строении важно отразить все аспекты раскрываемого явления (методологические, теоретические и практические), соблюдая логику перехода от одного уровня знаний к другим;

- во-вторых, в построении концепции нужно учитывать общие требования к созданию научной теории (сложность, целостность, целенаправленность, динамичность, достоверность) и стремиться отразить в ее содержании такие формы обуславливающей ее достоверность научной реальности, как наличие совокупности базовых методологических положений, законов, закономерностей и принципов, положенных нами в основу проектирования, конструирование моделей функционирования исследуемого явления, интерпретация содержания моделей и способов их применения;

- в-третьих, структура концепции должна включать самостоятельные по назначению и взаимообусловленные по содержанию разделы, последовательно раскрывающие природу изучаемого явления и пути повышения эффективности его функционирования.

Учитывая данные требования, в структуру разработанной нами концепции мы включаем:

- методологические основания (методологические подходы к исследуемому явлению), отражающие начальные исследовательские позиции, с опорой на которые рассматривается специфика компетентностно ориентированного управления в профессионально-педагогическом образовании (при этом важно помнить о взаимосвязи данных подходов и прогнозировании результатов их реализации);

- концептуальное ядро, вбирающее совокупность закономерностей и принципов проектирования, отражающих современное состояние исследуемого явления и вероятные перспективы его развития (это позволяет говорить о научности концепции);

- содержательно-смысловое наполнение, представляющее проекцию теоретических положений на практическую область деятельности с учетом особенностей ее конкретных задач и позиции автора по поводу решения этих задач с использованием применяемых теоретических знаний;

- условия эффективной реализации концепции, отражающие приоритетно важные характеристики той образовательной среды, искусственное создание которой способно повысить успешность функционирования и развития спроектированной системы управленческой деятельности.

Описанный состав компонентов педагогической концепции представляется нам наиболее оптимальным, поскольку, с одной стороны, позволяет раскрыть все необходимые для построения научной теории аспекты сведений об изучаемом явлении, а с другой – дает возможность не перегружать содержание концептуального проекта второстепенными данными и сконцентрировать внимание на авторских умозаключениях и обобщениях. Прежде чем приступить к раскрытию содержания разработанной нами структуры концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования, сформулируем ее основные целевые ориентации, определяющие ее назначение, область эффективного использования, направления реализации и общее содержательное наполнение.

Цель деятельности, независимо от конкретных атрибутов последней, мы понимаем как прообраз идеального состояния желаемого результата, на достижение которого направлены усилия субъекта деятельности [24].

Основываясь на социально-историческом и теоретико-педагогическом анализе рассматриваемой проблемы, цель декларируемой концепции мы видим в теоретико-методологическом и методикотехнологическом обеспечении компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, понимаемого как системно структурированный, открытый, динамичный организационно-педагогический процесс, представляющий совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной обра-

зовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профессионально-педагогического вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в непрерывно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

Декомпозиция данной цели осуществлена нами на основе методики Ю.А. Конаржевского [150] с учетом следующих требований: 1) формулировка главной (исходной для декомпозиции) цели должна давать операциональное описание конечного результата; 2) ее содержание должно быть развернуто в иерархическую структуру подцелей; 3) декомпонировать каждую цель верхнего уровня необходимо не менее чем на две подцели нижнего уровня; 4) формулировки всех целей должны описывать желаемые результаты, а не действия по их достижению; 5) цели нижнего уровня по своему содержанию должны быть конкретнее целей верхнего уровня; 6) формулировка целей должна обеспечивать возможность оценки их достижения; 7) цели каждого уровня должны быть независимы друг от друга и сопоставимы по масштабу и значению; 8) построение «дерева целей» может быть закончено тогда, когда невозможно или нет смысла продолжать декомпозицию. Результат декомпозиции цели нашей концепции представлен в табл. 1, свидетельствующей о соблюдении указанных требований к ее построению.

Таблица 1

Декомпозиция цели концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования

<i>Теоретическое и методико-технологическое обеспечение компетентностно ориентированного управления как совокупности целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способствующие формированию профессиональной компетентности у педагогов профессионального обучения</i>	
Обеспечение совершенствования компетентностно ориентированного управления как индивидуальной педагогической деятельности	<ul style="list-style-type: none"> • формирование знаний о компетентностно ориентированном управлении; • овладение способами и технологиями компетентностно ориентированного управления; • совершенствование творческой самостоятельности, инициативности, инновационного мышления

Обеспечение совершенствования организационного аспекта компетентностно ориентированного управления	<ul style="list-style-type: none"> • определение функционала и зон ответственности участвующих в управленческом процессе подразделений и отдельных субъектов; • обеспечение продуктивного взаимодействия между субъектами; • координация управленческих влияний на факторы дуальной образовательной среды
Обеспечение эффективности процесса компетентностно ориентированного управления	<ul style="list-style-type: none"> • обеспечение плановости и технологичности развития процесса компетентностно ориентированного управления; • укрепление связей с внешней средой образовательного процесса (учреждениями НПО и СПО, работодателями); • создание инфраструктуры процесса компетентностно ориентированного управления
Обеспечение качества компетентностно ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения	<ul style="list-style-type: none"> • обеспечение интегрально-деятельностного характера бинарной квалификации выпускников; • снижение затрат на достижение запланированного результата подготовки; • соответствие уровня профессиональной компетентности педагогов требованиям Госстандарта и социальному заказу общества

Основными источниками создания этой концепции явились:

- социальный заказ на подготовку педагогов профессионального обучения, отраженный в нормативных документах в сфере профессионального образования, требованиях рынка труда и запросах отдельной личности;
- международный и отечественный педагогический опыт управления профессиональной подготовкой;
- изменяющийся функционал педагогов профессионального обучения;
- изменение требований к профессиональной подготовке специалистов в соответствии с декларацией компетентностной парадигмы в образовании;
- теоретические положения и продуктивные идеи в области педагогического управления;
- практический опыт реализации управления в учреждениях профессионального образования разных уровней, опыт разработки и применения технологий и методов управленческой деятельности в профессионально-образовательных учреждениях.

Обобщив положения названных источников, мы определили место нашей концепции в теории профессиональной педагогики (рис. 3).

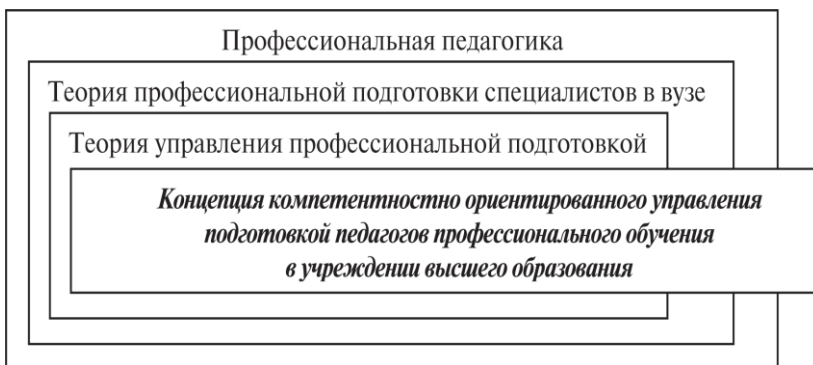


Рис. 3. Место концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в теории профессиональной педагогики.

Прежде всего, разработанная нами концепция опирается на фундаментальные теории современной профессиональной педагогики. В частности, при ее построении существенно использованы теории педагогической деятельности, организации учебно-воспитательного процесса в профессиональном учебном заведении, профессионального и личностного самоопределения студентов и преподавателей, трудовой и профессиональной культуры педагогов, профессионального самообразования, формирования личности будущего учителя, активизации обучения в вузе.

Теория профессиональной подготовки специалистов в вузе вооружила нас идеологией компетентностного подхода, рядоположающими учениями из области подготовки специалистов профессионально-педагогического профиля, концепциями технологизации профессионального обучения в учреждении высшего образования.

Теория управления профессиональной подготовкой представлена в нашем изыскании исследованиями в области педагогического управления, педагогической квалиметрии, менеджмента качества образования, педагогического мониторинга, педагогического моделирования. Такова установочная база разработанной нами концепции. Ее содержание представлено ниже.

2.1. Методологические основания концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Методологические основания концепции – один из важнейших ее разделов. Определение его содержания, связанное с процессом познания, предполагает выделение таких аспектов, которые позволяли бы учесть сложность и многоуровневость исследовательской деятельности по изучению проектируемого педагогического феномена. Решая данную задачу, мы выдвинули предположение о том, что полноценное описание способов исследования педагогического явления может предоставить современная методология, в структуре которой выделяют четыре уровня: 1) философские постулаты, 2) общенаучные и 3) конкретно-научные знания, 4) методика и техника научного исследования. Каждый из этих уровней обладает соответствующим набором исследовательских средств.

Определяя методологические основания концепции как базовые позиции, с высот которых рассматривается исследуемое явление и фиксируется направление научного поиска, мы пришли к выводу, что в качестве таких оснований должны выступать методологические подходы, поскольку:

во-первых, отражая всеобщую взаимосвязь явлений действительности, они обладают внутренним единством и иерархичностью, что позволяет получить данные об изучаемом явлении с разной степенью обобщения – проникнуть в его природу, раскрыть особенности, определить практические процедуры функционирования и пути влияния на другие объекты;

во-вторых, каждый подход имеет свой специфический исследовательский аппарат для получения нового знания об изучаемом явлении;

в-третьих, каждый подход задает соответствующее направление научного поиска и определяет получение свойств исследуемого явления в определенном аспекте (структурном, функциональном, информационном, энергетическом и т.д.).

Понятие подход, согласно Э.Г. Юдину, взятое в методологическом его значении, можно определить «как принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта), как понятие или принцип, руководящий общей стратегией исследования» [34, с. 74].

По мнению ряда ученых (И.В. Блауберг [34], В.А. Лекторский, В.С. Швырев [370], Э.Г. Юдин [384] и др.), методологическое значение подходов проявляется в определенной мировоззренческой позиции автора исследования, в совокупности принципов, которые ориентируют исследование на достижение идеальной цели, в открываемой ими возможности выбора стратегии решения изучаемой проблемы. Методологическое знание детерминирует правильную постановку научной проблемы с точки зрения тенденций и форм развития познания, обеспечивает проведение более качественного исследования, предоставляет определенные средства для решения поставленных задач.

Отметим, что любой методологический подход можно отнести к тому или иному уровню, но ни один из них не может самостоятельно, без поддержки других подходов, обеспечить полноту и всесторонность исследования. Для достижения целей анализа сложных систем, к которым относится и система образования, целесообразно применять некую совокупность методологических подходов, выстроив их иерархическую упорядоченность.

Анализ научных трудов В.И. Загвязинского [108], В.С. Лазарева [130], М.М. Поташника [256], А.М. Новикова [228], Е.В. Яковлева [390] и др. показал, что исследование проблем управления образованием требует выбора адаптированных к условиям педагогической среды и разработки специфических методологических подходов. Например, на общенаучном уровне предлагается использовать: синергетический, системный, деятельностный, комплексный, программно-целевой, междисциплинарный, культурологический и другие подходы. На конкретно-научном уровне выделяют маркетинговый, квалиметрический, личностный (личностно-деятельностный, личностно-ориентированный), технологический и другие подходы.

Используя накопленный в педагогических исследованиях опыт определения и обоснования методологических подходов, считаем целесообразным проанализировать те из них, которые выбраны нами, в парадигматическом и синтагматическом планах. При этом уточняем, что парадигматическое изучение предполагает рассмотрение методологии на основе ее многоуровневого характера, а синтагматика требует представить «горизонтальный срез» методологических основ изыскания, соотнести используемые в нем подходы с теориями и концепциями, вобравшими квинтэссенцию их сущности.

Исходя из понимания компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в высшей

школе как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве его парадигматической методологии мы обосновываем системный, деятельностный и компетентностный подходы.

Системный подход выполняет в нашем исследовании роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях изыскания, определяет отбор и изучение сущностных особенностей и природы компетентностно ориентированного управления (его внутреннего строения, содержания, специфики реализации).

В то же время использование системного подхода, позволяющего исследовать абстрактные системные свойства педагогического явления без указания их субстратных характеристик, оказывается малозначимым для разработки целостной теории. Поэтому системный подход мы дополняем деятельностным, рассматривая компетентностно ориентированное управление как специфический вид деятельности всех субъектов процесса профессиональной подготовки будущих педагогов.

Деятельностный подход выступает в качестве теоретико-методологической стратегии нашего исследования и позволяет изучить содержание управленческой деятельности, оптимизировать способы ее осуществления, определить пути ее практического совершенствования. И в то же время данный подход не позволяет раскрыть содержание результата профессиональной подготовки, а это для процесса управления образовательными системами имеет определяющее значение.

Указанный недостаток нейтрализуется привлечением к исследованию компетентностного подхода.

Компетентностный подход выступает практикоориентированной тактикой нашего исследования концепции, ибо позволяет раскрыть структуру профессиональной компетентности специалистов – конечной цели профессиональной подготовки и компетентностно ориентированного управления ею. Кроме того, реализация компетентностного подхода способствует выявлению основных факторов, влияющих на результативность управленческого процесса, а также фактические направления его осуществления.

Полагаем, что комплекс обозначенных подходов является необходимым и достаточным для решения поставленной перед нами исследовательской задачи. В своей совокупности эти подходы дополняют друг друга и для полноценного использования в рамках проектируемой концепции требуют комплексной разработки. При этом сама воз-

возможность комплексной разработки определяется их внутренним единством и методологическими связями между ними.

Обоснуем сформулированный тезис:

- системный подход, составляет исследовательскую основу профессиональной педагогики, обеспечивает постановку проблемы и комплексное изучение любых педагогических явлений, в том числе и таких сложных, как управление;

- деятельность в условиях профессиональной подготовки имеет системный характер, поэтому основное назначение деятельностного подхода – раскрыть ее внутреннее содержание как системы, обеспечивающей достижение запланированного результата (т. е. получение эмерджентного свойства);

- компетентностный подход ориентирует на структурирование содержания профессиональной компетентности, систематизацию его компонентов и выявление основных направлений ее формирования в условиях профессиональной подготовки;

- управление представляет собой систематизированную деятельность по реализации управленческих функций с целью формирования профессиональной компетентности подготавливаемых специалистов, то есть требует привлечения для своего исследования системного, деятельностного и компетентностного подходов.

Сказанное продуцирует необходимость расширенного рассмотрения каждого из подходов в соответствии с их иерархической значимостью для предмета исследования.

2.1.1. Системный подход как общенаучная основа исследования компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Как уже было показано выше, системный подход рассматривается нами как общенаучная основа концепции исследования. Такой его статус определяется его функциями в научном познании, тем, что он обеспечивает правильную постановку проблемы и задает общее направление движения научного поиска.

Теория систем является трансдисциплинарной научной теорией, благодаря чему выполняет интегрирующую функцию в объединении различных отраслей знаний в единое целое. Чем выше иерархический уровень конкретной системы, тем больше информации из различных областей необходимо для ее описания. В контексте системного подхо-

да понятия и представления из различных областей знания органично вплетаются в единое содержательное пространство, создавая целостный образ системы.

Разделяя точку зрения И.В. Блауберга и Э.Г. Юдина, мы считаем концепцию исследования системой, поскольку ее предметом «является объект, представляющий собой систему» [34, с. 60]. Такая постановка вопроса означает для нас не только необходимость целостного изучения проблемы компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в высшей школе, но и важность представления всей декларируемой концепции с системных позиций.

Построение концепции начинается с осмысления понятия «система», которому в настоящее время дано немало разнообразных определений. Подробный перечень этих определений приводится, в частности, в работе В.Н. Садовского [287, с. 67]. Из их анализа становится ясно, что работа по формулировке определений идет в направлении наполнения понятия новыми признаками, т. е. по пути усложнения формулировок. Не являясь сторонниками такого подхода к определению понятий, ибо он затрудняет их использование, мы поддерживаем точку зрения Д.М. Мехонцевой, определяющей систему как «целостность, которая поддерживает упорядоченность и устойчивость своей и вышестоящей целостности, в которую она входит как часть, посредством самоуправления и управления» [118, с. 17].

В качестве ведущих признаков, посредством которых системы могут быть описаны как целостные образования, В.Г. Афанасьев [16] называет наличие: 1) интегративных качеств (свойств), т. е. таких качеств, которыми не обладает ни один из отдельно взятых элементов, образующих систему; 2) составных элементов, компонентов, частей, из которых образуется система; 3) структуры, то есть определенных связей и отношений между частями и элементами; 4) функциональных характеристик системы в целом и отдельных ее компонентов; 5) коммуникативных атрибутов системы, проявляющихся в двух формах: в форме взаимодействия со средой и в форме взаимодействия с суперсистемами – системами более низкого или более высокого порядка, по отношению к которым данная система выступает как часть или целое; 6) историчности, преемственности, или связи прошлого, настоящего и будущего в системе и в ее компонентах [17, с. 21–31].

Вслед за Е.В. Яковлевым мы рассматриваем системный подход как методологию научного познания, занимающую промежуточное

положение между философской методологией и методами естественнонаучного исследования. Системный подход не дает непосредственного нового знания, главное в нем – своеобразная «технология» исследования, ориентация на такие представления, как целостность, организация, управление» [390, с. 26].

В современной научной литературе под системным подходом понимается изучение объектов исследования преимущественно под углом зрения внутренних и внешних системных свойств, и связей, которые обуславливают «целостность объекта, его устойчивость, внутреннюю организацию и функционирование именно как определенного целого» [390, с. 49]. Целостность – главный постулат системного подхода – это, без сомнения, полнота и завершенность структуры системы. Отсутствие какого-либо важного компонента в ее структуре приводит к сбоям в ее функционировании, затрудняет или делает невозможным достижение стоящих перед ней целей.

Иную грань системного подхода к изучению явлений действительности актуализирует И.В. Блауберг. Система, в его понимании, – это объект с набором компонентов и элементов, и связей между ними и их свойствами [34, с. 34].

Компонентом системы называется любой ее звено, причастное к достижению цели и обеспечивающее реализацию той или иной функции, а наименьшая единица звена называется элементом.

Элементы и компоненты системы функционируют как единое целое. Каждый из них «работает» ради цели, стоящей перед системой в целом. Система функционирует как единый организм с учетом внутренних связей между ее компонентами и внешних связей с другими объектами. Связи – это то, что соединяет элементы системы в системном процессе и обеспечивает его целостность. Предполагается, что связи существуют между всеми системными элементами, а также между всеми подсистемами.

Для того чтобы связь между компонентами системы была более органичной, в ее составе принято выделять системообразующий фактор – основной признак, отражающий особенности ее построения. Чаще всего в качестве системообразующих признаков выступают основные идеи, во имя которых создается система, то есть, по сути, целевые векторы ее развития. Рассмотрев общие характеристики системы как ключевого атрибута построения управленческой деятельности, сформируем важное для дальнейшего рассуждения заключение.

О любом объекте действительности можно говорить, как о системе только в том случае, когда определены его поэлементный, компонентный состав и системообразующие факторы, установлены связи и обоснована целостность. Выявление указанных характеристик и является результатом реализации системного подхода к изучению педагогического явления. Поэтому при построении концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения мы должны представить именно эти системные ее свойства как доказательство осуществления проектирования с системных позиций.

Проведенный нами анализ научной литературы показал, что, будучи предназначен для изучения объектов исследований, системный подход с течением времени был ассимилирован теорией управления, где стал фундаментом организационной идеологии, основанной «на понимании объекта управления как целостности, на выявлении многообразия его внутренних и внешних связей, на совокупности увязанных, согласованных методов и средств управления» [380, с. 547].

В рамках системного подхода зародилось и получило широкое признание философское понимание управления как неотъемлемого компонента (элемента) управляемого объекта. Это стимулировало ускоренное развитие теории управления в качестве самостоятельной отрасли научного знания.

Для предмета нашего исследования основной интерес представляет проекция системных идей на педагогическую сферу деятельности. Немалый вклад в разработку системного подхода к управлению образованием внесли И.В. Блауберг [34], В.П. Кузьмин [171], В.Н. Садовский [287], Э.Г. Юдин [384] и др. Использование их идей в процессе разработки авторской концепции осуществлялось через реализацию следующих положений:

- процесс компетентностно ориентированного управления системен по своей природе и сводится к воздействию управляющей системы на управляемую;
- компетентностно ориентированное управление подготовкой в вузе представляет собой открытую педагогическую систему, способную к саморазвитию;
- компетентностно ориентированное управление является подсистемой профессиональной подготовки будущих педагогов профессионального обучения в вузе;

- структура компетентностно ориентированного управления включает субстратно разнообразные (люди, средства, методы и т.д.), но функционально однородные компоненты (в условиях функционирования управленческого процесса все компоненты выполняют только действия, предусмотренные процессом управления);

- значение компетентностно ориентированного управления заключается в систематизации управленческих влияний на процесс формирования профессиональной компетентности профессиональных педагогов;

- профессиональная компетентность педагогов профессионального обучения представляет собой сложную систему, включающую упорядоченную совокупность фундаментальных когнитивных, интегрально-технологических, мотивационно-волевых и рефлексивно-коммуникативных составляющих (знаний, умений, профессионально важных качеств) в рамках бинарной квалификации.

Учитывая данные положения и накопленный в науке опыт педагогического управления, представим результаты реализации системного подхода в процессе нашего проектирования, то есть выделим основные системные свойства предмета нашего исследования.

Прежде всего, рассмотрим понятие «педагогическая система» и покажем возможность его использования в контексте управленческой деятельности.

Проблемы построения педагогических систем раскрыты в работах теоретиков педагогики: Ю.В. Васильева, В.С. Безруковой, В.П. Беспалько, Б.С. Гершунского, А.Я. Найна, Г.Х. Попова – и в трудах психологов: Э.Ф. Зеера, Н.В. Кузьминой, Р.Х. Шакурова, А.К. Марковой и др.

Н. В. Кузьминой понятие «педагогическая система» определяется как «множество взаимосвязанных структурных и функциональных компонентов, подчиненных целям воспитания, образования и обучения подрастающего поколения и взрослых людей» [173].

Приводя данное определение, хотелось бы подчеркнуть, что к настоящему моменту так и не сложилось однозначного представления о характере этой дефиниции. Наиболее удачным, соответствующим идеям общей теории систем мы считаем определение педагогической системы, сформулированное Б.С. Гершунским: это «упорядоченная совокупность взаимосвязанных компонентов (целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения, воспитания и развития учащихся), характеризующих в наиболее общем, инвариантном

(для разных подсистем образования) виде все составляющие собственно педагогической деятельности в данных социальных условиях» [67, с. 54]. Такое определение, на наш взгляд, в достаточной степени соотносится с ключевыми особенностями педагогического управления вообще и компетентностно ориентированного управления, в частности, что позволяет идентифицировать его как педагогический процесс, обладающий специфическим содержанием и соответствующий основным признакам педагогической системы: совокупность ее элементов отграничена от окружающей среды; элементы взаимосвязаны, взаимодействуют между собой, и существуют в отдельности лишь благодаря существованию целого; свойства совокупности в целом не сводятся к сумме свойств составляющих ее элементов и не выводятся из них; функционирование совокупности несводимо к функционированию отдельных элементов; существуют системообразующие факторы, обеспечивающие вышеперечисленные свойства [67, с. 47].

Таким образом, компетентностно ориентированное управление – это педагогическая система, то есть система реальная, социальная, сложная, открытая, динамическая, вероятностная, целеустремленная и самоуправляемая [243, с. 16].

Однако, помимо общих системных признаков, компетентностно ориентированное управление как педагогическая система обладает и рядом особенностей, а именно:

- существование и взаимодействие в его структуре, формализованной (определяющей функционал и полномочия субъектов) и неформализованной (отражающей отношения и взаимодействия между людьми) организационных структур;
- структурная иерархичность, включенность в статусе подсистемы в более крупную систему профессиональной подготовки и наличие внутренних подчиненных уровней;
- гибкость, то есть наличие внутрисистемного потенциала для нейтрализации недостатков управления и быстрого реагирования на изменения условий;
- прозрачность содержания управленческого процесса и его результатов на фоне активного участия в нем субъектов всех уровней;
- перманентное развитие и совершенствование ресурсного обеспечения управленческого процесса.

Следующий аспект наших изысканий, связанных с экстраполяцией системного подхода на проблемную область нашего исследования – ряд общих системных аспектов, необходимых для системоорганизации

образования. Данный ряд в настоящее время представлен: а) законами, описывающими развитие систем; б) частными законами системно организованного образования; в) принципами, характеризующими системно-подсистемные функциональные связи; г) принципами, характеризующими отношения между системой и ее «окружающей средой». Этот ряд реализуется в структуре действующих педагогических систем на разных уровнях, обусловленных их составом.

В состав педагогической системы, по В.П. Беспалько [31], включены такие взаимосвязанные элементы: 1) цели воспитания и обучения; 2) учащиеся, их личностные особенности; 3) преподаватели, технические средства обучения; 4) содержание воспитания и обучения; 5) организационные формы педагогической деятельности; 6) дидактические процессы как способы реализации целей обучения.

По Н.В. Кузьминой [173, с. 56–64; 176, с. 20], педагогическая система вбирает: 1) образовательные цели, во имя которых она создается; 2) учебную информацию, ради усвоения которой она создается (в трактовке В.П. Беспалько – содержание обучения [30]); 3) учащихся (с учетом уровня их предшествующей подготовки и функций, которыми они должны овладеть за время пребывания в педагогической системе); 4) педагогов (носителей цели системы, учебной информации, средств педагогической коммуникации и пр.).

Очевидно, что структурные компоненты рассмотренных систем, в основном, идентичны. Это: образовательные цели, обучающиеся, педагоги, содержание образования, формы и методы образования.

Помимо структурных компонентов педагогических систем, Н.В. Кузьмина [174] выделяет компоненты функциональные, связывающие первые и обеспечивающие достижение поставленной в рамках системы цели. К функциональным компонентам педагогических систем она относит: гностический, проектировочный, конструктивный, коммуникативный и организаторский. Относительно решения вопроса о связях в системе, отметим, что данное направление остается самым слабо разработанным в педагогической науке. И хотя в научной литературе встречаются множественные классификации данных связей, их проецирование на область педагогики зачастую оказывается затруднительным. Так, например, учеными предлагается классифицировать связи в системе по форме движения материи (связи перемещения, изменения и развития), по характеру результата действия (связи порождения и преобразования), по сферам существования действительности (стационарные, генетические связи, связи перехода) и др.

Наибольшее распространение в современной педагогике получила классификация системных связей И.И. Новинского, который выделяет связи исходного, обратного, относительно самостоятельного, встречного, параллельного и других направлений.

Итак, проведенное нами исследование компетентностно ориентированного управления с точки зрения системного подхода позволило нам:

во-первых, утверждать, что данный вид управления есть педагогическая система, поскольку представляет собой упорядоченную совокупность функционально однородных, взаимосвязанных компонентов, составляющих особую специфическую среду, в условиях которой у системы подготовки педагогов профессионального обучения возникает новое профессионально значимое качество;

во-вторых, дополнительно акцентировать внимание на его специфических системных свойствах.

Углубим вторую позицию сделанных выводов, ибо она принципиально значима для дальнейшего проектирования.

Поскольку компетентностно ориентированное управление профессиональной образовательной подготовкой мы позиционируем как сложное явление, включающее организационную, педагогическую и профессионально обусловленную (результатирующую) составляющие, то по каждой из этих составляющих необходимо фиксировать свой набор системных характеристик.

Напомним, что организационная составляющая управления образовательными системами отражает совокупность субъектов управленческого процесса (подразделения, люди, временные и постоянные объединения и т.д., обеспечивающие полный цикл подготовки специалистов), а также закрепленных за этими субъектами полномочий по осуществлению управления, с соответствующим функционалом и ответственностью; педагогическая составляющая вбирает совокупность педагогически целесообразных управленческих воздействий, осуществляемых субъектами управления и самоуправления в рамках профессиональной подготовки в вузе; профессионально обусловленная составляющая представляет систематизированный комплекс характеристик профильного специалиста, сформулированный в контексте компетентностной парадигмы образовательной подготовки, детерминированный ее нормативно заданными требованиями и социальным заказом общества.

Развернем характеристику названных составляющих применительно к управлению подготовкой профессиональных педагогов.

1. Организационная составляющая компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе.

- Компонентами в данной системе выступают структурные подразделения (института, факультета), оказывающие непосредственное влияние на результативность процесса подготовки педагогов профессионального обучения (кафедры, лаборатории, советы, комиссии, методические объединения, органы управления и самоуправления).

- Элементом компетентностно ориентированного управления является субъект, обладающий полномочиями, функционалом, действующий в рамках определенного подразделения и реализующий свою «ипостась» управления.

- Целостность системы обеспечивается прямыми и обратными связями, связями переноса информации и преобразования;

- Внутренним системообразующим фактором в данной системе выступает координация деятельности организационных подразделений (отдельных субъектов) по достижению будущими педагогами профессионального обучения соответствующего уровня профессиональной компетентности.

2. Педагогическая составляющая компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе.

- Компонентами данной системы являются комплексные функции управления (информационно-аналитическая, интроспективно-прогностическая, мотивационно-целевая, организационно-исполнительская, мобилизационная, регулятивно-коррекционная, контрольно-диагностическая).

- Элементом системы выступает самостоятельное законченное действие субъекта управления по реализации вышеназванных функций (поскольку реализация каждой функции предполагает достаточно обширный спектр действий, то отдельное действие рассматривается нами как элементарная единица компетентностно ориентированного управления).

- Целостность системы обеспечивается связями параллельного и обратного направлений, связями функционирования и развития.

- Внутренним системообразующим фактором выступает педагогическая задача, детерминированная сложившимися условиями управ-

ленческого цикла, реализуемого в процессе подготовки педагогов профессионального обучения.

3. Профессионально обусловленная составляющая компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе.

- Компонентами данной системы являются блоки компетенций – стартовые (необходимые для начального этапа профессиональной деятельности) и локомотивные (обеспечивающие продвижение в профессиональном развитии).

- Элементом системы выступает профессиональная компетенция.

- Целостность системы обеспечивается связями исходного, обратного и параллельного направлений.

- Внутренним системообразующим фактором служит содержание профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения, то есть тот функционал, для реализации которого осуществляется подготовка в вузе. Завершая представление системных свойств компетентностно ориентированного управления, отметим, что его внешним системообразующим фактором (общим для всех аспектов) является цель профессиональной подготовки педагогов профессионального обучения.

Таким образом, системный подход как общенаучная основа исследования компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения позволяет методологически целесообразно выстроить проблемное поле изыскания, определить его направления и методологически грамотно выстроить его изучение через описание его системных характеристик в организационном, педагогическом и профессионально обусловленном аспектах.

2.1.2. Деятельностный подход как теоретико-методологическая стратегия исследования компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального

В качестве теоретико-методологической стратегии концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения мы используем деятельностный подход, позволяющий, как уже было сказано выше, изучить содержание управленческой деятельности, оптимизировать способы ее осуществления, определить пути ее практического совершенствования.

В качестве методологического направления, деятельностный подход получил применение благодаря работам Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, В.А. Сластенина, Н.Ф. Талызиной, Э.Г. Юдина и др. Его ценность для системы образования в том, что он постулирует идеи формирующего и развивающего назначения деятельности, идеи моделирования в обучении деятельности обучаемого.

Нас в настоящей части исследования интересует обобщенная методологическая сущность понятия, способная лечь в основу формулирования деятельностных принципов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения. Квинтэссенция этой сущности содержится в категории деятельности, давшей название исследуемому направлению.

Деятельностным подходом называется методологическое учение, предполагающее описание, объяснение и проектирование путей развития различных явлений, подлежащих научному рассмотрению с позиции категории деятельности [175, с. 70].

Данный подход относится к широко используемым в современной научной практике. Образцами его успешной реализации могут служить исследования Э.Б. Амирова, М.А. Весна, И.П. Калошиной, Е.А. Климкович [144], А.А. Попова [254], Л.Р. Мошинской [14] и др. В педагогических диссертационных исследованиях деятельностный подход разрабатывался Г.М. Анохиной, Н.Е. Астафьевой, Г.Я. Гревцевой, О.Б. Епищевой, А.В. Торховой, Н.М. Халимовой, Н.О. Яковлевой [392] и др.

Учитывая глобальное методологическое значение деятельностного подхода к исследованию объективной реальности, его широкое распространение и глубину разработки его ключевых постулатов, выделим некоторые положения, которые будут использованы нами в процессе построения авторской концепции:

- содержание процесса компетентностно ориентированного управления представляет собой непрерывную систематизированную смену различных видов деятельности всех его субъектов, а также смену видов их продуктивного взаимодействия;
- деятельность субъектов в рамках компетентностно ориентированного управления носит системный, целенаправленный, творческий характер и определяется их индивидуальными особенностями, мотивами и условиями профессиональной подготовки в вузе;

- управленческая деятельность преподавателя по формированию профессиональной компетентности у будущих педагогов профессионального обучения основывается на общедидактических принципах и направлена на максимально полное раскрытие потенциала студента с его дальнейшим активным использованием в образовательном процессе;
- формирование профессиональной компетентности, как предмет компетентностно ориентированного управления, основывается на активности студента, оказывает прямое влияние на процесс профессионального становления будущего педагога и проходит в своем развитии ряд последовательных этапов.

Учитывая данные положения, а также принимая во внимание методологические возможности и принципиальное значение деятельностного подхода для решения стоящей перед нами проблемы, считаем необходимым рассмотреть основные особенности его реализации.

Согласно проведенным исследованиям [4; 7; 18; 19; 25 и др.] использование того или иного подхода сводится к получению новых знаний об объекте исследования в том аспекте, который зафиксирован в его названии. Таким образом, реализация деятельностного подхода должна быть направлена на выявление у объекта изучения деятельностных характеристик. Данные характеристики, как указывают исследователи [5; 9; 13; 16; 17; 22; 24; 26 и др.], определяются структурой деятельности, теми признаками, которые отражают ее суть и фактическое наполнение.

Проанализировав научную литературу по проблеме деятельности, мы пришли к заключению, что искомыми характеристиками являются цель, объект, субъект, методы, средства и результат деятельности. Однако прежде чем фиксировать каждое из этих свойств, необходимо показать, что исследуемое явление представляет собой деятельность.

Итак, реализация деятельностного подхода при изучении определенного явления предполагает, во-первых, обоснование его деятельностной природы, а во-вторых – отражение его основных деятельностных характеристик (цель, объект, субъект, методы, средства и результат).

Решение первой задачи начнем с формулировки самого понятия «деятельность». Для идентификации цели нашего исследования нам вполне достаточно определения, предлагаемого Философским словарем, трактующим деятельность: 1) как специфически-человеческий способ отношения к миру; 2) как процесс, в ходе которого человек творчески преобразует природу, делая себя тем самым деятельным субъектом, а осваиваемые природные явления – объектом своей деятельности [114, с. 118].

Рассматривая компетентностно ориентированное управление как деятельность, мы исходим из того, что данный вид управления так же, как деятельность:

- представляет собой последовательно выполняемые субъектом действия;
- является формой человеческой активности;
- имеет обоснованно заданную цель;
- преобразует объективную действительность;
- реализуется на основании определенных методов с привлечением средств;
- требует творческого подхода;
- имеет непрерывный характер.

Итак, компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе является деятельностью. Постулируя это, мы не ставим вопрос о его обосновании исключительно как деятельности педагогической. Имея, безусловно, педагогическую составляющую, которая проявляется в управленческих акциях преподавателей при их взаимодействии со студентами, данный вид управления, тем не менее, не имеет исключительно педагогической природы в силу того, что в нем присутствуют и студенческое самоуправление, и должностное взаимодействие преподавателей, лаборантов, руководства и т.д.

Переходя к изложению результатов решения второй из вышеобозначенных частных задач, а именно – к определению деятельностных характеристик компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе, сделаем важное для дальнейших рассуждений замечание.

Как было показано раньше, данный вид управления – сложное явление, исследовать которое средствами одного подхода не представляется возможным. Поэтому для его изучения нами были выбраны системный, деятельностный и компетентностный подходы. Реализация системного подхода нами уже описана: показана системная природа исследуемого феномена и выявлены его системные характеристики. Однако логика нашего исследования такова, что системный подход мы рассматриваем как «подпочву» деятельностного и потому обязаны обосновать взаимообусловленность их использования.

В этом плане мы сочли рациональным представить системные характеристики компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе как деятельности. Назовем основные из этих характеристик:

- компонентом данного вида управления является решение управленческой задачи, которая в различных обстоятельствах может совпадать с той или иной управленческой функцией, быть этапом управленческой деятельности или ее определенным сквозным аспектом;
- элементом является отдельное действие субъекта управления;
- системообразующими факторами служат цель и самоуправление деятельностью;
- целостность обеспечивается реализацией прямых и обратных связей. Далее, помимо системных характеристик компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе, мы выделили его непосредственно деятельностные атрибуты.

К таковым атрибутам были отнесены:

1) цель – идеальное представление конечного результата управленческой деятельности по подготовке педагогов профессионального обучения. В соответствии со спецификой компетентностно ориентированного управления данной подготовкой его цель сводится к созданию необходимых условий (соответствующих наполнению дуальной образовательной среды), обеспечивающих эффективное формирование профессиональной компетентности будущих специалистов в соответствии с личностной образовательной траекторией студентов;

2) объект деятельности, то есть то, на что она направлена. Для деятельности по компетентностно ориентированному управлению подготовкой педагогов профессионального обучения объектом выступает процесс формирования в вузе профессиональной компетентности будущих специалистов;

3) субъект деятельности, то есть активно функционирующая личность (преподаватель, студент, коллектив, если идет речь о коллективном субъекте и т.д.). В рамках компетентностно ориентированного управления профессиональным обучением к субъектам управления относятся не только преподаватели и студенты вуза, но и его руководители или ответственные лица, коллективы подразделений, лаборанты, технический персонал, родители студентов (заинтересованные в качестве образовательных услуг) и, разумеется, работодатели, влияющие на общую стратегию управленческой деятельности;

4) методы деятельности, понимаемые как способы достижения цели. К исключительно важным методам компетентностно ориентированного управления относятся стратегический анализ образовательной ситуации, педагогическое моделирование, прогнозирование, диагностика результатов образовательной подготовки, коррекция результатов и нек. др.

5) средства деятельности – материальные и духовные объекты действительности, при помощи которых она осуществляется. К материальным средствам компетентностно ориентированного управления относятся нормативные акты, ГОСТы, технические средства обучения, информационные источники и т.д.; к духовным – общие средства научных исследований, социальный заказ, ключевые положения теории менеджмента, педагогического мониторинга и пр.;

б) результаты деятельности – то, что получено в ходе ее выполнения. Результатом компетентностно ориентированного управления в вузе является приближение траектории формирования профессиональной компетентности студентов к оптимально заданной. Естественно, само по себе управление вузом не осуществляет процесс профессиональной подготовки и не формирует его новое качество; его функциональная суть – в удерживании разворачивающегося образовательного процесса в русле заданной эффективности. Поэтому результатами декларируемого вида управления, помимо достижения студентами достаточного уровня профессиональной компетентности, должны быть также: экономия учебного времени на усвоение программного материала, повышение инициативы, активности и самостоятельности студентов, усиление связей между субъектами управленческого процесса.

В педагогических исследованиях процесс управления образованием рассматривается как социально детерминированный процесс воздействия на управляемую саморазвивающуюся систему. Следовательно, управление, феномен которого исследуется нами, должно строиться таким образом, чтобы обеспечить преобразование обучения студентов в процесс индивидуально соответствующего самообучения и саморазвития.

Инструментальной теорией, раскрывающей пути «оспособления» процесса учения, в деятельностном подходе выступает теория управления обучением (Ю.К. Бабанский [18, с. 46–50], Е.И. Машбиц [205, с. 224], В.А. Якунин [393, с. 394] и др.). Согласно данной теории «механизмом обучения является не передача знаний, а управление обучением» [205, с. 7].

В процессуальном плане управление обучением «может быть представлено как единство основных функций, последовательно и циклично сменяющих друг друга и тем самым образующих определенную... технологию» [393, с. 15]. С этих позиций «деятельность обучающего и обучаемого может быть описана единой функциональной схемой» [393, с. 16], характер которой определяется характером

деятельности как таковой: цель, средство, процесс преобразования (познания) объекта, результат. Переводя указанные атрибуты деятельности «на язык» функций управления деятельностью, получаем: целеполагание, выбор способов (средств и методов) достижения цели, реализация способов (исполнение деятельности), анализ полученного результата, коррекция средств и способов деятельности и ее результата.

Перечисленные функции в терминологии компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой есть не что иное, как обобщенные способы деятельности. Назначение механизма управления обучением связано с последовательным делегированием, обучающимся этих функций в процессе целенаправленно организованной самостоятельной работы. Овладев их совокупностью, студенты (учащиеся) овладевают механизмами самоуправления в обучении, становятся его полноправными субъектами и перестают нуждаться в педагоге как в «движущей силе» процесса познания. Педагог переходит на позиции консультанта. Самостоятельная работа приобретает статус самоценности в учебном процессе.

Идею доминирующей роли в образовательном процессе самостоятельной работы обучающихся, обусловленной психологическими механизмами самоуправления и саморазвития (Л.С. Выготский, В.И. Загвязинский, Э.Ф. Зеер, А.Н. Леонтьев и др.) мы считаем весьма продуктивной и перспективной.

Вышеизложенное позволяет говорить, о том, что, реализация компетентностно ориентированного управления при формировании профессиональных компетенций студентов предполагает выведение содержания и процесса образования на личностно-смысловой уровень (оценка обучающимся социальной и практической значимости изучаемого предмета, непосредственный интерес к предмету в целом и др.), а это означает соотносимость вузовского образовательного процесса со сферой желаний студентов, с их возрастными особенностями и индивидуальным интересом к будущей профессиональной деятельности.

В ходе исследования было установлено, что переориентация образовательного процесса вуза на развитие личностно-смыслового отношения студентов к будущей профессиональной деятельности возможна, если обеспечить компетентностно ориентированный уровень управления ею, а именно:

- 1) актуализацию и включение в образовательный процесс субъектного опыта обучающихся;
- 2) включение в содержание занятий проблем, связанных с человеком и его деятельностью;

3) акцентирование внимания обучающихся на ценности совместного опыта;

4) построение обучения с учетом индивидуальных способов проработки учебной информации (словесного, знаково-символического, рисуночного и т.п.);

5) создание условий для рефлексии обучающимися своей деятельности, своего эмоционального состояния и взаимодействия с преподавателем;

6) создание условий, обеспечивающих осознание обучающимися личной, социальной и практической значимости изучаемого материала.

По мнению ряда исследователей (В.В. Белич, Л. Николов, И.С. Якиманская), в саморазвитии обучающиеся последовательно овладевают тремя уровнями образовательной деятельности: информационно-знаковой (репродуктивной, алгоритмизированной), отражающе-преобразующей (результативно-целевой) и духовно-практической (продуктивной, творческой).

С опорой на данные уровни мы определили соответствующие уровни компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения:

1) уровень информационно-знакового (репродуктивного) управления. На этом уровне предметом совместного труда педагога и обучающегося является управление организацией учебного процесса по овладению знаниями, умениями, навыками. Взаимодействие между ними характеризуется как субъект-объектное, основной вид деятельности обучаемых – репродуктивный. Главная цель обучения – формирование знаний и умений, системы понятий в соответствии с учебной программой. Обучающийся на этом уровне овладевает минимумом знаний и умений по самоуправлению: способами деятельности на основе копирования деятельности преподавателя, использования алгоритмов, приемов рациональной организации труда;

2) уровень отражательно-преобразующего (результативно-целевого) управления. На данном уровне организуется совместный труд преподавателя и обучаемых, направленный на овладение способами решения задач. Характерные черты этого уровня по отношению к обучающимся – применение знаний и умений в качестве средств получения новых знаний, самостоятельный поиск путей решения предложенных проблем, выбор наиболее рациональных, конструирование собственных. Основным продуктом деятельности преподавателя здесь являются способы (методы, средства) осуществления деятельности

обучающимися. В педагогическом взаимодействии проявляются признаки субъект-субъектных отношений, однако развитие они получают только на следующем уровне;

3) уровень духовно-практического (творческого) управления. Назначение управления организованным образовательным процессом на этом уровне – развитие способностей личности. Основной вид деятельности обучаемых – творческий (моделирование, конструирование, изобретение и т.д.). Основным продуктом их совместной деятельности с педагогом – конструкция, проект дальнейшей деятельности. Характерные признаки третьего уровня – активность, инициативность, ответственность студентов в достижении цели, готовность к совершенствованию полученных результатов. Проявляются умения: мотивировать деятельность, осуществлять целеполагание, выбирать и обосновывать предмет деятельности, ее средства, методы, анализировать результат, прогнозировать возможности его преобразования, – то есть комплексные умения самоуправления в деятельности.

Выделенные уровни управления подготовкой педагогов профессионального обучения на основе идей деятельностного подхода подтверждают нашу точку зрения о том, что потенциал компетентностно ориентированного управления образовательной подготовкой с его применением направлен на решение проблемы «как развивать личность студента».

Принципиально важное значение для нашего исследования имел тот факт, что, наибольший вклад в развитие человека вносит та деятельность, которая соответствует его способностям и склонностям. Руководствуясь этим соображением, мы привнесли в нашу концепцию идею дифференциации профессионально-педагогического образования в зависимости от интересов, склонностей и жизненных планов студентов. При этом учебные возможности последних (обученность, обучаемость) представлены в нашей концепции опосредованно, выступают одним из оснований профессионального самоопределения. Обосновывая такую установку, мы руководствовались соображениями о том, что при составлении компетентностно ориентированных образовательных программ следует ориентироваться не только на стандарт, но и на «зону ближайшего развития» личности обучаемого [60].

В заключение экскурсии в методологию деятельностного подхода отметим еще одну его особенность, менее всего учитываемую, но, на наш взгляд, достаточно существенную. Речь идет о его компоненте – персонально-личностном подходе, который, согласно исследованиям

А.С. Белкина, предъявляет к образовательным системам требование изучения и развития социально и профессионально значимых качеств, обучающихся [25, с. 92]. При использовании персонально-личностного подхода в процессе обучения создаются такие «ситуации успеха», проживая которые обучаемый начинает осознавать, что он не просто личность, а значительная личность, что его вклад в педагогическое образование важен и для него самого. Именно это служит стимулом успешного осуществления профессионального труда.

Итак, деятельностный подход в многообразии своих научных проявлений позволил нам идентифицировать исследуемый феномен компетентностно ориентированного управления как деятельность индивидуальных и коллективных субъектов образования, описать структуру этой деятельности, изучить ее особенности через присущие ей типологические аспекты: цель, объект, субъект, методы, средства, результат, уровни реализации.

И вместе с тем нельзя не признать, что данный подход не содержит оснований для освоения управляющими подсистемами профессиональных учебных заведений технологий формирования императивно заданных современностью актуальных качеств будущих специалистов – их профессиональных компетенций. Для того чтобы выявить такие качества и адаптировать к задачам их воспитания систему управления вузовской образовательной подготовкой, мы использовали компетентностный подход, обеспечивший технологизацию наших теоретических построений.

2.1.3. Компетентностный подход как практикоориентированная тактика концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Проблема подготовки компетентных специалистов для растущей отечественной экономики, как уже было показано выше, представляет собой одну из наиболее значимых общенациональных проблем. Ее решение во многом зависит от успешности внедрения компетентностно ориентированного управления подготовкой профессионально-педагогических кадров, обеспечивающих качество обучения рабочих и специалистов в учреждениях начального и среднего профессионального образования. Многоаспектность данной проблемы как составляющей общей проблемы эффективной подготовки кадров требует разработки соответствующей теоретической базы на технологическом уровне.

Как показал анализ научной литературы (А.Л. Андреев [9], Э.Ф. Зеер [117], И.А. Зимняя [120], Г.К. Селевко [292], А.В. Хуторской [359] и др.), в составе современных методологических подходов наиболее соответствующим целям нашего исследования является компетентностный подход, задающий методiku изучения и описания педагогического явления как результата образовательного процесса по формированию комплекса компетентностей личности специалиста.

Широкомасштабная пропаганда и нормативные требования к реализации компетентностного подхода для решения проблем современного образования не случайны. В настоящее время данный подход приобретает социально значимый статус государственной образовательной политики.

Концепция Федеральной целевой программы развития образования на 2006–2010 годы определила в качестве приоритетной задачу обновления профессионального образования на основе компетентностного подхода, предусматривающего создание «новых институциональных механизмов управления в сфере... развития фундаментальности и практической направленности образовательных программ» [156, с. 16].

Нам представляется весьма продуктивной и перспективной идея, заложенная в документах, инициирующих внедрение компетентностного подхода, а именно: подчинение получаемых в процессе обучения знаний и умений обучающихся практической потребности.

На наш взгляд, компетентностный подход рассчитан на усиление практической направленности профессионального образования при сохранении его фундаментальности.

В высшей школе существует несколько позиций относительно организации практикоориентированного обучения студентов. Одни авторы связывают такое обучение с увеличением в программировании образования доли циклов профессионального и специального блоков учебных дисциплин; другие – с усилением роли производственных, технологических и преддипломных практик; третьи утверждают, что необходимым и достаточным условием получения искомого результата является внедрение соответствующих педагогических технологий образования, способствующих формированию у студентов профессионально значимых качеств.

Не отвергая ни одно из перечисленных мнений, мы придерживаемся позиции, согласно которой ценность компетентностного подхода к управлению подготовкой педагогов профессионального обучения

заключается в его практикоориентированной тактике, в гармоничном сочетании активной учебно-теоретической и производственно- (профессионально-) практической деятельности студентов.

В соответствии с принципами компетентного подхода, управление подготовкой специалистов должно быть нормативно обеспеченным, практико и личностно ориентированным.

Нормативность в данном случае рассматривается как детерминанта стандартизированного обучения, определяет пределы допустимого в организации и содержании обучения.

Практикоориентированная направленность управления обусловлена созданием инновационных моделей подготовки специалистов на основе компетентного подхода.

Личностно-ориентированная направленность обеспечивается переводом процесса подготовки из стадии усвоения суммы знаний в стадию самоопределения собственных целей профессионального развития и ответственности за результат.

К основным положениям компетентного подхода, которые учитывались нами при его реализации для исследования компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе, мы относим следующие:

- компетентный подход ориентирован на установление связи образовательного процесса в вузе с требованиями внешней среды с целью обеспечения формирования у будущего специалиста необходимого набора профессиональных компетенций;
- компетентность – открытая, развивающаяся система;
- компетентность определяется уровнем развития личности во всех ее сферах, формируется в деятельности и ориентирована на удовлетворение потребностей общества;
- составляющими профессиональной компетентности выступают необходимые для выполнения конкретной профессиональной деятельности знания, умения, профессионально значимые качества, опыт, направленность личности и др.;
- формирование профессиональной компетентности у студентов требует наличия соответствующего уровня профессионально-педагогической и управленческой компетентности у преподавателей и других субъектов процесса профессиональной подготовки;
- степень сформированности профессиональной компетентности определяется активностью субъекта учебно-профессиональной деятельности и соответствием процесса профессиональной подготовки его индивидуальным особенностям.

Решая традиционную для реализации любого методологического подхода проблему определения результата его использования, отметим, что для компетентностного подхода таким результатом является построение и обоснование концептуальной модели, раскрывающей содержание результата процесса компетентностно ориентированной профессиональной подготовки и отражающей те основные направления, которые обеспечивают его формирование. Поскольку данный вид модели характеризует конечную цель процесса подготовки и общие стратегические направления управления, то ее состав может идентифицироваться как система, основные системные характеристики которой уже приведены нами в параграфе 2.1.1. Деятельностный аспект в компетентностной модели отсутствует, поскольку данный вид моделей имеет статический характер и не предназначен для отражения процессных особенностей явлений.

Итак, представим наше понимание структурного наполнения профессиональной компетентности педагога профессионального обучения.

В ходе исследования нами было установлено, что компетентностно ориентированное управление сложными многосоставными объектами должно базироваться на четком представлении об их структуре, ибо именно структура объекта позволяет наметить ключевые – типологические – ориентиры управления. В связи с этим мы поставили перед собой промежуточную задачу: осуществить анализ различных классификаций профессиональных компетенций в целях построения оригинальной вариативной классификации, отвечающей особенностям нашего видения проблемы.

Структура профессиональной компетентности учителя, предложенная Н.Е. Костылевой [242] состоит из четырех блоков компетенций: а) личностно-гуманистическая ориентация; б) педагогическое восприятие; в) педагогические умения; г) педагогическое творчество. Данная структура имеет ярко выраженную психолого-педагогическую направленность и может быть соотнесена с задачами компетентностной подготовки педагогов профессионального обучения в плане формирования у них гуманистического мироотношения, педагогической перцепции и творческих профессиональных свойств.

Структура педагогической компетентности Л.М. Митиной [209] включает три компетентностные подструктуры: а) деятельностную (знания, умения, навыки и индивидуальные способности самостоятельного осуществления педагогической деятельности); б) коммуникативную

(знания, умения и способы творческого осуществления педагогического общения); в) личностную (потребность в саморазвитии, а также знания, умения, навыки самосовершенствования). Эта структура более универсальна, отличается большей емкостью компонентов, привлекает установкой на формирование у педагогов профессиональной самостоятельности, знаний и умений в области творческого педагогического общения, потребности и навыков саморазвития. Разумеется, и эта структура имеет собственно педагогическую ориентацию, а значит, дает лишь частичный материал для классификации компетенций педагога профессионального обучения.

Структура компетентности специалиста в области техники и технологий В. Шадрикова, Д. Пузанкова, И. Федорова [336] предназначена для круга работников технико-технологических профилей и представлена атрибутами специальных отраслевых компетенций: а) производственно-технологических; б) эксплуатационных; в) расчетно-проектных. Эта структура имеет существенное значение для разработки содержания специальной отраслевой компетентности педагогов профессионального обучения, хотя, на наш взгляд, ее недостатком является узкотехнологический характер.

Структура профессиональной компетентности рабочего (техника), предложенная О.Б. Хововым, состоит из трех компетентностных блоков:

а) собственно профессионального, включающего умения в области организации и анализа личного и коллективного трудового процессов, в сфере использования технической документации и выполнения технологических требований, в части соблюдения безопасности труда и техники безопасности, а также умения, связанные с освоением дополнительных квалификаций, и др.;

б) социально-коммуникативного, включающего умения по осуществлению сотрудничества в профессиональной деятельности (установление контактов; уважение к труду других; толерантность; способность разрешать конфликты; владение навыками использования различных средств связи и др.); в) блока компетенций самоуправления, включающего умения критической профессиональной оценки и самооценки; творческий характер мышления; способность к самостоятельному целеполаганию в деятельности, проявлению инициативы, принятию рациональных решений и др.

В части описания собственно профессиональных (технико-технологических) компетенций последняя структура тяготеет к вари-

анту В.Д. Шадрикова и др., в которой данные компетенции структурированы по модулям, но выгодно отличается от нее установкой на привлечение квалификации, то есть на саморазвитие специалиста.

Второй и третий блоки модели О.Б. Ховова ассимилируют содержание «европейских» ключевых компетенций [105], накладывая их на область профессионального труда. Это является ее безусловно ценным свойством, пропагандируемым методологами компетентностного подхода [114; 118; 122 и др.] и важным для создаваемого нами конструкта.

Итак, мы проанализировали избранные варианты классификаций профессиональных компетенций педагогических работников и работников технико-технологических профилей. В процессе анализа установлено, что актуальными, с точки зрения ученых, являются:

для педагогических работников

- компетенции в области самостоятельного осуществления педагогической деятельности;
- компетенции в области педагогического общения;
- компетенции в сфере творческого саморазвития;
- компетенции, связанные с гуманистической профессиональной ориентацией;

для работников технико-технологических профилей

- специальные отраслевые компетенции, включающие сферы основных и смежных видов профессионального труда;
- социально-коммуникативные компетенции, обеспечивающие способность к сотрудничеству в коллективной деятельности;
- компетенции самоуправления, обеспечивающие профессиональную самостоятельность, творческую, профессиональное саморазвитие.

Следует отметить, что, определяя состав структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения, мы использовали атрибуты содержания всех четырех вышерассмотренных структур, интегрировав компетенции, актуальные для педагогических работников и специалистов в области техники и технологий. Эта интеграция осуществлялась не путем механического суммирования перечисленных атрибутов, а путем выявления их нового качества, актуального для бинарного характера профессиональной деятельности и комплексного профессионального развития наших выпускников.

На уровне порождения нового качества проектируемой концептуальной модели мы выделили общие приоритеты в конструировании компетентностных свойств личности профессионала на современном

этапе и отнесли к таковым, синтезируя идеи разработчиков рассмотренных классификаций:

- собственно профессиональные (специальные) качества;
- творческий потенциал, способность к саморазвитию, к приращению профессиональной квалификации;
- коммуникативные установки и навыки.

Вместе с тем мы учли определенные недостатки вышерассмотренных структур, связанные, на наш взгляд, с их аморфностью, с отсутствием единой концептуальной идеи, положенной в основу структурирования и выделили в пространстве изученных нами компетентностных конструктов два вида ключевых целевых установок:

1) установку на наличие у современного специалиста профессионально-личностных свойств, обеспечивающих успешное выполнение текущего должностного (квалификационного) функционала;

2) установку на сформированность у него свойств и качеств саморазвития, обеспечивающих успешность приспособления к изменяющимся условиям труда и жизни в целом.

В целях органичного сопряжения названных установок в мы обратились к идее А.Л. Андреева, согласно которой компетенции выпускника профессионального образовательного учреждения целесообразно подразделять на группы адаптивных и локомотивных компетенций, рассматривая первые как стартовые для начального этапа профессиональной деятельности, а вторые – как стратегические, продвигающие личность на дальнейших этапах профессионального пути [5, с. 3–11].

Следуя этой идее, мы выделили в нашей структуре два крупных центральных блока: блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных (продвигающих) компетенций. Используя для обозначения центральных понятий модели концепты А.Л. Андреева [6], мы наполнили ее своим содержанием, соответствующим задачам подготовки нового поколения педагогов профессионального обучения. Как видно из рисунка, в состав первого – адаптивного – блока нашей структуры входят модуль инвариантных стартовых компетенций, формирование которых предусмотрено государственными стандартами ВО, и модуль вариативных стартовых компетенций, которые необходимо выделить в региональной части стандартов профессионально-педагогического образования, чтобы сформировать готовность выпускников к успешному «вживанию» в реальные условия профессиональной деятельности на территории региона.

Данное содержание графически воплощено на рис. 4.

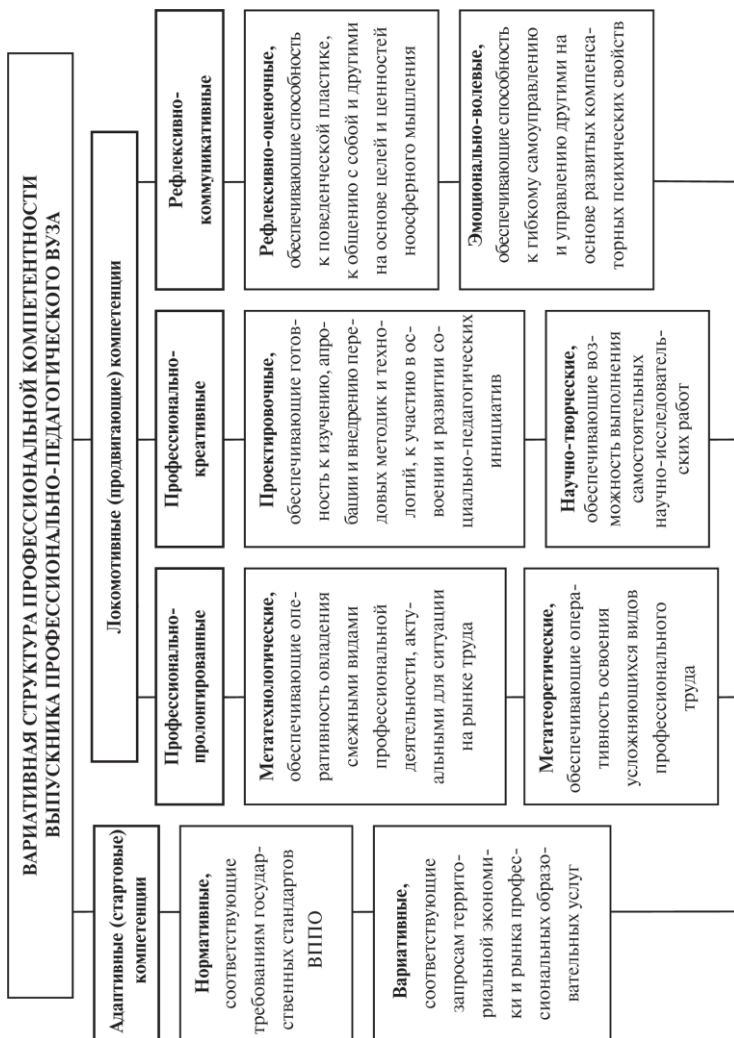


Рис. 4. Модель структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения

Второй центральный блок структуры – локомотивный, или продвигающий, – включает три блочные подструктуры, имеющие стратегическое назначение:

- блок профессионально-продолженных компетенций;
- блок профессионально-креативных компетенций;
- блок рефлексивно-коммуникативных компетенций.

Совокупность указанных блоков (блочных подструктур) позволяет обеспечить перспективную (стратегическую) направленность профессиональной компетентности выпускников.

Блок профессионально-продолженных компетенций имеет в своем названии латинскую лексему «prolongo» (удлинять). Удлинение срока действия приобретаемых в его условиях профессиональных возможностей осуществляется благодаря функционированию в нем модулей метатехнологических и метатеоретических компетенций. Греческая приставка «мета» в названиях модулей свидетельствует о их ориентации на дополнительную (смежную, расширенную) профессиональную подготовку студентов, способную сформировать умения и навыки экспансии (переноса) основных профессиональных компетенций на родственные области профессиональной деятельности. Благодаря этому в образовательном процессе культивируется свойство мобильности личности – способности к оперативному овладению новыми либо повышенными квалификациями, востребованными на рынке труда.

Название блока профессионально-креативных компетенций говорит само за себя. Он обеспечивает формирование творческих возможностей выпускников. Эти возможности рассматриваются применительно к учебной проектировочной и научно-исследовательской деятельности. В рамках модуля системных проектировочных компетенций формируются адаптивные исследовательские качества, которые продуцируют готовность к участию в инновационной образовательной деятельности, к освоению и развитию передового педагогического опыта.

Модуль научно-творческих компетенций обеспечивает трансформацию приобретенных проектировочных знаний и умений в навыки самостоятельного проведения педагогических и технико-технологических исследований. Наконец, третий блок в составе локомотивных компетенций – рефлексивно-коммуникативный. Его «продвигающий», развивающий характер реализуется в условиях модулей рефлексивно-оценочных и эмоционально-волевых компетенций. Оба

модуля совершенствуют навыки управления-самоуправления в процессе осознания и присвоения целей и ценностей гуманистически ориентированной профессионально-педагогической деятельности.

Таково наше видение структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза. Сущностной особенностью данной структуры, придающей ей характер целостной системы, является ее двуединая адаптивно-стратегическая ориентация – направленность на создание психологического базиса «вживания» в условия профессиональной деятельности и саморазвития в процессе профессионального становления.

Завершая описание предлагаемой структуры профессиональной компетентности, было бы ошибкой не указать на ее близость к актуальной концепции формирования метапрофессиональных качеств специалиста. Существенный вклад в разработку этой концепции внесли исследователи Д. П. Заводчиков, Э.Ф. Зеер, Е.Г. Лопес, А.М. Павлова и Э.Э. Сыманюк [115; 117; 120], обобщившие международный опыт выявления ключевых компетенций личности и предлагающие изучать профессиональную компетентность на двух взаимосвязанных уровнях:

1) уровне метапрофессиональных свойств широкого радиуса действия, востребованных во всех видах профессиональной деятельности;

2) уровне метапрофессиональных свойств узкого радиуса действия, важных для определенных типов профессий, группируемых по принципу «человек–человек», «человек–техника», «человек–природа».

К свойствам первого уровня ученые относят познавательные, регулятивные и коммуникативные качества личности, к свойствам второго уровня – общепрофессиональные качества, формируемые в зависимости от приоритетов обозначенных групп профессий (применительно к педагогическим работникам, например, выделяются: эмпатия, рефлексивность, социальный интеллект и т.п.) [119, с. 28].

Следует подчеркнуть, что названные метапрофессиональные качества учтены в составе нашей структуры в рамках блока локомотивных компетенций.

Таким образом, компетентностный подход как практико-ориентированная тактика нашего исследования позволил нам изучить феномен компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения через описание ее результата, в качестве которого выступил систематизированный комплекс компетентностей профильных специалистов.

Подведем итоги осмысления методологических основ нашей проектировочной деятельности.

1. Исследование компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения предполагает создание концепции, представляющей собой комплекс ключевых положений, достаточно полно и всесторонне раскрывающих сущность, содержание, особенности исследуемого явления и позволяющей на гипотетическом уровне описать его процесс. В структуру разработанной нами концепции включены:

- методологические основания, отражающие исходные исследовательские позиции, с которых рассматривается компетентностно ориентированное управление образовательной подготовкой;
- ядро концепции, включающее совокупность закономерностей и принципов, отражающих современное состояние исследуемого явления и вероятные перспективы его развития;
- содержательно-смысловое наполнение, представляющее собой проекцию теоретических положений на практическую область деятельности.

2. Цель построения концепции – теоретическое и методикотехнологическое обеспечение процесса компетентностно ориентированного управления как совокупности целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способствующие формированию профессиональной компетентности у педагогов профессионального обучения.

3. Исходя из понимания компетентностно ориентированного управления подготовкой специалистов в высшей школе как сложного процесса, осмысление которого осуществляется с разных точек зрения, в качестве его парадигматической методологии мы обосновываем системный, деятельностный и компетентностный подходы.

4. Системный подход выполняет в нашем исследовании роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях ее разработки: при изучении сущностных особенностей и природы компетентностно ориентированного управления, при осмыслении его внутреннего строения, содержания и специфики реализации в учреждении профессионально-педагогического образования. Данный подход предопределяет взаимосвязанность способов достижения поставленных целей и является условием целостности предпринимаемых проектировочных действий, позволяя конструировать создаваемую концепцию как систему.

5. Деятельностный подход выступает в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, так как открывает возможность изучить конкретное содержание управленческой деятельности, раскрыть ее структуру, выявить уровни и функциональные особенности реализации применительно к управлению подготовкой педагогов профессионального обучения, оптимизировать способы осуществления управления.

6. Компетентностный подход служит практикоориентированной тактикой исследования, направленной на раскрытие структуры профессиональной компетентности профильных специалистов и изучение феномена компетентностно ориентированного управления их подготовкой через описание ее результата, в качестве которого выступает систематизированный комплекс компетенций.

7. Целевые установки компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования базируются на четком представлении о структуре вышеуказанного комплекса, которая, согласно нашей концепции, состоит из группы адаптивных и группы локомотивных компетенций. Первые рассматриваются нами как тактические, стартовые для начального этапа профессиональной деятельности, а вторые – как стратегические, продвигающие личность на дальнейших этапах профессионального пути.

2.2. Ядро концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования

Ядро концепции, включающее обобщенные теоретические положения, детерминирующие ее суть, позволяет представить наиболее значимые характеристики исследуемого явления, необходимые для адекватного оперирования им на практике. Поэтому для любой научной теории разработка ядра является обязательной и чрезвычайно важной.

В Толковом словаре русского языка дается следующее толкование ядра: «...глубинная, сущностная часть чего-нибудь, основа, суть» [237, с. 916]. Включение в структуру научной концепции раздела «ядро» предполагает обоснование его фактического наполнения. Анализ существующих по этому вопросу исследований [15; 28; 162 и др.] показал, что для концепций, имеющих строгое аксиоматическое строе-

ние, ядром, как правило, служит совокупность аксиом и теорем; для естественнонаучных концепций – законы живой и неживой природы; для социально-исторических – фундаментальные обобщения, выводы и законы социального развития; для психолого-педагогических – закономерности и принципы педагогического процесса и процессов психического развития.

Как показало исследование, включение в состав ядра разработанной нами педагогической концепции совокупности закономерностей и принципов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения позволило решить целый ряд методологически важных задач:

- отразить совокупность важнейших внутренних свойств данного вида управления;
- установить взаимообуславливающие факторы, влияющие на его функционирование и развитие;
- обеспечить связь теории с практикой управленческой деятельности через декларацию требований и правил адекватной реализации этой деятельности.

Традиционно понимая закономерность как объективно существующую, повторяющуюся, существенную связь явлений общественной жизни или этапов исторического развития [381, с. 447], мы полагаем, что для отражения объективной педагогической реальности наиболее целесообразно выделение именно закономерностей, а не законов. Данное умозаключение обусловлено, с одной стороны, особенностями педагогического процесса (его сложностью, многофакторностью, вариативностью результата), а с другой – спецификой проявления в педагогическом процессе закономерных связей (тенденциозность, эластичность, нестабильность и т.д.).

Определившись с содержанием ядра концепции, необходимо решить вопрос об источнике выделения искомым закономерностей и принципов. Проведенный нами анализ научных исследований [86; 260 и др.] показал, что учеными предлагаются самые разнообразные способы выявления закономерных связей: исходя из теоретико-методологических оснований концепции (то есть в соответствии с выбранными методологическими подходами); с учетом движущих сил исследуемого процесса, детерминирующих его факторов (как внешних, так и внутренних); с использованием атрибутивных характеристик (выявленных в ходе исследования сущностных особенностей) рассматриваемого феномена; с акцентуацией внимания на возможно-

стях повышения эффективности функционирования данного феномена и т.д. Обладая безусловными достоинствами, предлагаемые способы, на наш взгляд, применительно к управлению образовательной подготовкой не смогут обеспечить достаточной полноты комплекса требуемых закономерностей, их соответствия природной сути исследуемого явления, так как не учитывают сущностных характеристик этого явления, проявляющихся в его реализации на практике.

Решая данную задачу по отношению к компетентностно ориентированному управлению подготовкой педагогов профессионального обучения, мы пришли к выводу, что его закономерности могут и должны быть выявлены исходя из сущности ключевых аспектов данного процесса: организационного, педагогического и профессионально обусловленного. Такой способ решения проблемы:

во-первых, обеспечит единообразие и преемственность в исследовании рассматриваемого вида управления, позволит установить связь с ранее полученными данными о его сущностных характеристиках, то есть углубить заявленный ракурс его изучения;

во-вторых, даст возможность раскрыть изучаемое явление в отношении его внутреннего строения, что, собственно, и должно быть осуществлено при выявлении закономерностей (типичная методологическая ошибка, допускаемая многими исследователями, заключается в том, что, выявляя закономерности педагогического явления, они приносят в их состав закономерности внешнего плана, которые присущи социально-педагогической среде и выводят за пределы непосредственно изучаемого педагогического феномена);

в-третьих, позволит сохранить баланс между многообразием проявлений (особенностей содержания) предметного вида управления и фиксацией достаточного количества обобщенных связей, которые в полной мере отражают его специфику, позволяющую грамотно и адекватно выстраивать его процесс в условиях подготовки педагогов профессионального обучения в вузе. Таким образом, состав ядра концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования включает закономерности, связанные с сущностными особенностями его организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов, а также соответствующие этим закономерностям принципы.

Отметим, что в определенном смысле такой состав детерминирован не только структурным наполнением изучаемого процесса, но и вышеобоснованной теоретико-методологической базой его исследования, а именно: каждая закономерность отражает системные свойства компетентностно ориентированного управления, деятельностный аспект проявляется в большей степени в закономерностях, соответствующих педагогическому и организационному аспектам, а компетентностный – профессионально обусловленным закономерностям.

Раскрывая каждую группу закономерностей, мы будем использовать подход, предложенный Н.О. Яковлевой [392], и выделим в каждой группе:

1) атрибутивную закономерность (отражающую природные качества объекта);

2) закономерность обусловленности (раскрывающую причинно-следственные связи изучаемого явления с факторами, оказывающими на него непосредственное влияние);

3) закономерность эффективности (характеризующую возможности повышения результатов функционирования исследуемого феномена).

Значение каждой закономерности, составляющей ядро разработанной нами концепции, раскрыто в табл. 2.

Представление выделенных нами закономерностей и принципов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования начнем со следующего замечания.

Не поддаваясь четкому описанию, процесс выявления педагогических закономерностей, как любой творческий процесс, тем не менее, может быть представлен следующими обобщенными этапами [28; 162 и др.]:

- а) фиксация проявления события (явления);
- б) установление связи данного события (явления) с другим (определение возможности появления одного события без другого, альтернативного появления одного события помимо другого);
- в) актуализация научного опыта по учету проявления события (явления);
- г) формулировка вывода о сути и состоятельности закономерной связи.

Таблица 2

Значение закономерностей, составляющих ядро концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования

Вид закономерности	Организационные закономерности	Закономерности педагогического взаимодействия	Профессионально обусловленные закономерности
Атрибутивная закономерность	Раскрывает основное существенное свойство исследуемого вида управления как организации, то есть совокупности подразделений и субъектов с заданными функциями	Представляет сущность рассматриваемого вида управления с точки зрения взаимодействия субъектов в условиях педагогического процесса	Отражает сущность профессиональной компетентности как целевого ориентира рассматриваемого вида управления
Закономерность обусловленности	Отражает обстоятельства, непосредственно влияющие на строение организационной структуры управления, то есть на выделение в ней определенных подразделений и нормирование их функционала	Выявляет факторы, определяющие содержание педагогического взаимодействия (то есть выполняемых процедур) при реализации исследуемого вида управления	Вскрывает обстоятельства, влияющие на определение содержания профессиональной компетентности, то есть составляющих ее характеристик, которые должны быть сформированы в процессе подготовки будущих педагогов в вузе
Закономерность эффективности	Характеризует условия, при которых функционирование организационных подразделений управленческого процесса наиболее эффективно	Определяет обстоятельства, влияющие на эффективность педагогического взаимодействия субъектов в процессе управления	Представляет условия наиболее адекватного и полного формирования содержания профессиональной компетентности

При этом, как указывает А.И. Кочетов, закономерность, являясь результатом научно-педагогического исследования, должна обладать следующими свойствами:

- 1) раскрывать взаимодействие и движение исследуемого явления как «самодвижение»;
- 2) фиксировать качественную устойчивость и повторяемость явления не только в коротком, но и в длительном периоде времени;
- 3) отражать существенные признаки явления и его структуры в четко оформленных выражениях, в определениях и понятиях [164].

Данные требования к содержанию педагогических закономерностей и общие процедуры их выявления учитывались нами при разработке ядра нашей концепции.

Как было указано ранее, в состав ядра концепции должны быть включены еще и соответствующие закономерностям принципы, которые трактуются в науке, как первоначало, руководящая идея и основное правило поведения [354, с. 382].

К выявлению принципов учеными-педагогами [18] предъявляются следующие требования:

- объективности (формализация принципа на основе объективно существующей педагогической закономерности);
- системности (реализация принципом системообразующей функции в комплексе выявленных принципов);
- дополнительности (последовательное дополнение комплекса принципов рядопологающими принципами);
- ориентированности (ориентация принципа на нейтрализацию определенного педагогического противоречия или решение проблемы);
- аспектности (представление принципом возможностей совершенствования исследуемого процесса);
- теоретической и практической значимости (обладание принципом существенным значением, как для развития педагогической теории, так и для совершенствования практики современного образования).

Теоретико-методологическая связь закономерностей и принципов образно раскрыта Ф.Ш. Терегуловым [328, с. 65], который считает, что закономерность – это сущее, а принцип – логическая экспликация должного, желаемого и сущего, определенный механизм достижения должного. Эти категории выявляются в разное время: закономерности вскрываются на этапе отражения педагогической действительности, при движении мысли от практики к науке, а логически выделенные из них принципы постулируются на этапе конструирования образовательного процесса, при движении мысли от науки к обновленной практике.

Таким образом, каждой закономерности должен соответствовать комплекс принципов, раскрывающих общие требования и правила ее учета в условиях реального образовательного процесса. В то же время, сложность и многоаспектность исследуемого нами вида управления потребовали от нас выделения не только специфических для каждой закономерности принципов, но и принципов общих, соблюдение которых обязательно в условиях подготовки специалистов в вузе.

Обобщенный состав ядра концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения представлен нами на рис. 5.

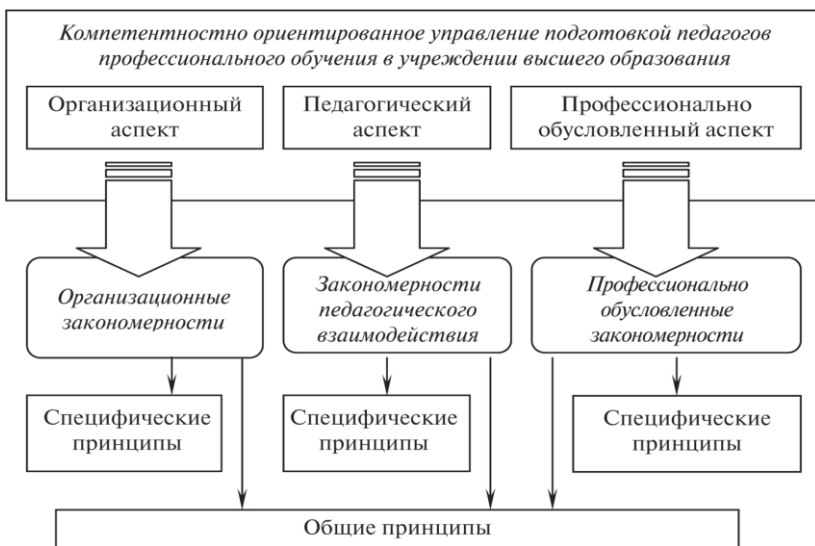


Рис. 5. Состав ядра концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Конкретизация содержания ядра концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения дана в табл. 3.

Рассмотрим содержание выявленных нами закономерностей и принципов более подробно.

Организационный аспект компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения.

Атрибутивная закономерность. Компетентностно ориентированное управление как организационно-иерархическая структура согласуется со строением управления профильной профессиональной подготовкой и оказывает на него прямое диверсификационное влияние.

В соответствии с данной закономерностью компетентностно ориентированное управление предполагает установление вертикальных и горизонтальных связей между функционально разграниченными подразделениями вуза, а также между отдельными субъектами образовательного процесса. При этом рассматриваемый вид управления не вступает в противоречие с имеющейся системой управления профиль-

ной профессиональной подготовкой в вузе (на факультете), базируется на ее основе и допускает изменения в своей структуре при ее преобразованиях.

Таблица 3

Содержание ядра концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Аспект управления	Закономерности в рамках аспектов управления	Принципы управления	
		специфические	общие
Организа- ционный	<i>Атрибутивная закономерность</i> Компетентностно ориентированное управление как организационно-иерархическая структура согласуется со строением управления профильной профессиональной подготовкой и оказывает на него прямое диверсификационное влияние	Структурной полноты; функционально-целевой ограниченности; организационно-структурной мобильности	Целенаправленности; системности; плановости; непрерывности; гуманизма; научности
	<i>Закономерность обусловленности</i> Организационное структурирование компетентностно ориентированного управления детерминировано контекстом дуальной образовательной среды и выражается в распределении полномочий и ответственности между субъектами профессиональной подготовки	Делегирования полномочий; экспликационного структурирования; единства управления и самоуправления	
	<i>Закономерность эффективности</i> Результативность организационного взаимодействия при компетентностно ориентированном управлении имеет вариативный характер и зависит от своевременного инвестирования в данный процесс необходимых ресурсов	Информационной сопряженности; комплексности ресурсного обеспечения; учета индивидуальных особенностей участников управленческого процесса	
Педагогический	<i>Атрибутивная закономерность</i> Компетентностно ориентированное управление характеризуется минимизацией отклонения в развертывании процесса подготовки педагогов профессионального обучения в вузе от нормативно заданного, отражающего оптимальную траекторию развития	Непрерывного наблюдения и оперативного воздействия; синхронизации управленческих воздействий; стратегической дееспособности	

Продолжение табл. 3

Аспект управления	Закономерности в рамках аспектов управления	Принципы управления	
		специфические	общие
Педагогический (продолжение)	<i>Закономерность обусловленности</i> Содержание компетентностно ориентированного управления детерминруется характером проявляющегося противоречия между требованиями к «идеальному» состоянию образовательного процесса и ситуативно-педагогическими условиями его осуществления, ресурсным обеспечением и опытом инновационно-управленческой деятельности педагогического состава вуза	Активности и творческой самореализации субъектов управления; партисипативности; обогащения ресурсного обеспечения	
	<i>Закономерность эффективности</i> Результативность компетентностно ориентированного управления определяется адекватностью информационно-дидактического сопровождения взаимодействия субъектов процесса профессиональной подготовки	Снижения неопределенности; своевременного оповещения; обязательности	
Профессионально обусловленный	<i>Атрибутивная закономерность</i> Составляющая основу компетентностно ориентированного управления профессиональная компетентность педагогов профессионального обучения обладает потенциалом для развития, выступает условием и результатом интеграционных образовательных процессов в вузе и за его пределами	Комплексности; единства и преемственности; непрерывного совершенствования	
	<i>Закономерность обусловленности</i> Требования к содержанию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения имеют исторический характер, определяются приоритетным направлением государственной политики в области образования и спецификой рынка труда	Перспективности; профессиональной направленности; непротиворечивости	

Аспект управления	Закономерности в рамках аспектов управления	Принципы управления	
		специфические	общие
Профессионально обусловленный (продолжение)	<i>Закономерность эффективности</i> Содержательная полнота компонентов профессиональной компетентности обеспечивается непрерывными мониторинговыми мероприятиями по изучению условий трудовой деятельности педагогов профессионального обучения, ресурсного обеспечения процесса подготовки в вузе и управленческой компетентности преподавательского состава вуза	Повышения квалификации преподавательских кадров; информативности; диагностической обеспеченности	

В то же время, будучи системой, способной к развитию, компетентностно ориентированное управление оказывает непосредственное влияние на эволюцию внутривузовской системы управления в целом: способствует формированию новых подразделений, необходимых для выполнения важных функций по управлению профессиональной подготовкой; обеспечивает упорядочение и более четкую регламентацию сфер деятельности субъектов управления; функционально ориентирует каждое подразделение на формирование профессиональной компетентности студентов и т.д.

Поскольку компетентностно ориентированное управление – процесс многосторонний, то и оказываемое им влияние обладает свойством диверсификации, то есть продуцирует разностороннее развитие образовательной системы, которое охватывает не только область непосредственного взаимодействия преподавателя и студента, но и методико-дидактическое, кадровое, материальное, информационное обеспечение, сферу повышения профессиональной квалификации преподавательского состава, его управленческой компетентности и т.д. Поэтому осуществление данного вида управления неизбежно приводит к усложнению и совершенствованию организационно-управленческой структуры профильной подготовки в вузе.

С атрибутивной закономерностью связаны следующие принципы:

- принцип структурной полноты – включение в структуру компетентностно ориентированного управления всех подразделений, необходимых для реализации его функций в процессе подготовки студентов и, при необходимости, создание недостающих подразделений или

привлечение дополнительных субъектов для выполнения ими особых управленческих функций;

- принцип функционально-целевой отграниченности – наделение каждого организационного подразделения собственным функциональным наполнением и целевыми ориентациями, недопущение дублирования ими функций в процессе компетентностно ориентированного управления;

- принцип организационно-структурной мобильности – построение структуры компетентностно ориентированного управления как системы, соответствующей целям подготовки педагогов профессионального обучения (специалистов бинарной квалификации), способной быстро адаптироваться к уточнению и коррекции целевых установок (перераспределять функции, полномочия, ответственность и т.д.).

Закономерность обусловленности. Организационное структурирование компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения детерминировано контекстом дуальной образовательной среды и выражается в распределении полномочий и ответственности между субъектами подготовки.

Данная закономерность определяет, что структура компетентностно ориентированного управления выстраивается с учетом значимости для его реализации внешних факторов и обстоятельств. Среда всегда определяет характер структуры организации, типологию и функционал ее подразделений и отдельных субъектов. Такое же определяющее значение она имеет и для организации исследуемого вида управления. Рассматривая внешнюю среду этого управления в широком смысле: от внутривузовской (составляющей его «близкую окрестность») до средне удаленной (профессионально-образовательной, где осуществляется профессиональное обучение подрастающего поколения) или даже существенно удаленной (государственно-управленческой), – мы тем не менее считаем, что наибольшее влияние на структурирование управления оказывает близкая среда, которая в системе профессионально-педагогической подготовки имеет дуальный характер. Именно ее требования обуславливают содержание соответствующего организационного наполнения компетентностно ориентированной управленческой структуры. Данные требования диктуются, прежде всего, миссией вуза, спецификой и целевыми ориентациями профильной подготовки, условиями работы в данном образовательном учреждении.

Кроме того, организационная структура компетентностно ориентированного управления в условиях дуальной образовательной среды определяется индивидуальными особенностями педагогических и технических кадров, их опытом и квалификацией. Подчеркнем также, что ориентация на формирование профессиональной компетентности выпускников вуза невозможна без привлечения к процессу управления самих студентов. Включение в структуру управления образовательной подготовкой органов студенческого самоуправления, предоставление им возможности функционировать в контакте с субъектами вузовского управленческого аппарата, делает процесс подготовки по настоящему значимым для всех его участников.

Таким образом, построение организационной структуры компетентностно ориентированного управления образовательной подготовкой обусловлено определением целевых ориентаций управленческой деятельности всех субъектов подготовки (как индивидуальных, так и коллективных), осуществляется посредством распределения полномочий и ответственности между ними и совершенствуется с учетом их вклада в достижение основного результата управления.

С закономерностью обусловленности связаны следующие принципы:

- принцип делегирования полномочий – распределение возложенных на руководителя полномочий, прав и ответственности между субъектами компетентностно ориентированного управления, в том числе и между участниками студенческого самоуправления;
- принцип экспликационного структурирования – построение структуры компетентностно ориентированного управления путем конкретизации обобщенных требований дуальной образовательной среды через терминологию управленческого процесса с определением функциональных зависимостей;
- принцип единства управления и самоуправления – обязательное привлечение к процессу компетентностно ориентированного управления будущих педагогов в качестве полноценных субъектов управления при полном согласовании их действий с управленческими воздействиями педагогического коллектива.

Закономерность эффективности. Результативность организационного взаимодействия при компетентностно ориентированном управлении имеет вариативный характер и зависит от своевременного инвестирования в данный процесс необходимых ресурсов.

Согласно данной закономерности, взаимодействие подразделений, участвующих в компетентностно ориентированном управлении, не всегда имеет высокую результативность, которую можно гарантировать. Участие в управлении людей с определенным опытом, потребностями, отношением к миру делает данный процесс неустойчивым и допускающим отклонения от оптимальной траектории. Ситуация еще больше усугубляется при управлении педагогическими процессами, в которых, помимо участников, выполняющих свои профессиональные обязанности, задействованы и обучаемые, воспринимающие педагогическое воздействие и отвечающие на него в соответствии со своими представлениями, мотивами и интересами. Поэтому при решении организационных вопросов в рамках компетентностно ориентированного управления возможно получение незапланированных результатов, хотя, конечно, необходимо стремиться к их нивелированию. Эффект нивелирования является показателем технологичности управленческого процесса, его высокого качества. Требуемый уровень результативности при этом зависит от своевременного привлечения необходимых ресурсов: информационных, материальных, интеллектуальных и т.д. Именно недостаток определенных средств зачастую оказывается ключевой причиной в продвижении управленческого решения от одного субъекта управления к другому. Поэтому повышение устойчивости в получении запланированных результатов в рамках взаимодействия между подразделениями и отдельными субъектами составляет ключевую задачу руководства и обеспечивается своевременным удовлетворением текущих потребностей.

С закономерностью эффективности связаны следующие принципы:

- принцип информационной сопряженности – установление информационных связей между подразделениями организации и ее отдельными субъектами, своевременное обеспечение их данными, необходимыми для выполнения функциональных обязанностей;
- принцип комплексности ресурсного обеспечения – привлечение необходимых для компетентностно ориентированного управления средств с учетом их взаимосвязи (например, инвестирование материальных ресурсов в совокупности с подготовкой персонала к его использованию, привлечение особых специалистов с предоставлением им условий для работы и т.д.);
- принцип учета индивидуальных особенностей участников управленческого процесса – распределение функциональных обязанностей в соответствии с возможностями и склонностями субъектов

управления, установление межличностных контактов и связей между подразделениями с учетом особенностей взаимодействия преподавателей, студентов и технического персонала.

Педагогический аспект компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования.

Атрибутивная закономерность. Компетентностно ориентированное управление характеризуется минимизацией отклонения в разворачивании процесса подготовки педагогов профессионального обучения в вузе от нормативно заданного, отражающего оптимальную траекторию его развития.

Данная закономерность раскрывает основное свойство компетентностно ориентированного управления, которое заключается в обеспечении заданной направленности процесса подготовки педагогов профессионального обучения, то есть в удержании данного процесса в нужном русле. При этом осуществление управления, как правило, предполагает взаимовлияние всех субъектов при реализации ими различных управленческих функций. Оптимальная траектория разворачивания процесса подготовки отражается в основных нормативных актах: образовательных стандартах, учебных планах и программах, а также во внутривузовских требованиях к уровню подготовки кадров (приведенных, например, в планах работы факультетов, кафедр, методических объединений), в документах по менеджменту качества образования в вузе и т.д.

Кроме того, компетентностно ориентированное управление предполагает проекцию нормативно заданных требований на индивидуальные особенности студентов и построение на этой основе индивидуальных образовательных траекторий. Роль компетентностно ориентированного управления в данном случае сводится к максимальному снижению возникающих в процессе подготовки отклонений от существующего, оптимально заданного курса по формированию профессиональной компетентности, а инициирование управленческих воздействий – это своего рода ответная реакция на несоответствие фактических результатов требуемым. Говоря об этом, следует иметь в виду, что компетентностно ориентированное управление не является разовой акцией: это непрерывный процесс, сопровождаемый постоянным мониторингом состояния профессиональной подготовки и своевременной реализацией управленческих влияний со стороны всех его субъектов.

С атрибутивной закономерностью связаны следующие принципы:

- принцип непрерывного наблюдения и оперативного воздействия – постоянная фиксация характеристик процесса подготовки профильных педагогов и немедленная реализация управленческих влияний при обнаружении несоответствий в его развитии;
- принцип синхронизации управленческих воздействий – полная согласованность управленческих влияний, предпринимаемых коллективными и индивидуальными субъектами управления;
- принцип стратегической дееспособности – поддержание баланса между стабильным состоянием процесса подготовки и введением инноваций для его совершенствования, то есть обеспечение должной эффективности процесса в настоящем с одновременным рефлексивным прогнозированием и планированием будущего.

Закономерность обусловленности. Содержание компетентностно ориентированного управления детерминируется характером проявляющегося противоречия между требованиями к «идеальному» состоянию образовательного процесса и ситуативно-педагогическими условиями его осуществления, ресурсным обеспечением и опытом инновационно-управленческой деятельности педагогического состава вуза.

Согласно данной закономерности состав действий по компетентностно ориентированному управлению не является инвариантным. Выбор и реализация тех или иных управленческих функций и процедур зависят от целого ряда факторов. Прежде всего, они определяются характером проблемы, которая возникает в процессе подготовки студентов. В профессионально-педагогическом вузе, в силу сложности формирования бинарной квалификации педагогов профессионального обучения, управленческие усилия зачастую оказываются чрезвычайно разнообразными, требующими участия большого количества подразделений и отдельных субъектов, а также предполагающими применение творческого подхода и инновационных решений. Ресурсное обеспечение является ограничивающим фактором при выборе и осуществлении управленческих влияний, определяющим возможности и результативность компетентностно ориентированного управления: достаточность ресурсов повышает разнообразие управленческих действий, а их недостаток усиливает монотонность деятельности, что со временем негативно сказывается на результате процесса образовательной подготовки.

Опыт преподавательского состава вуза по осуществлению компетентностно ориентированного управления представляет собой тот

набор процедур, которые могут быть продуктивно реализованы. При этом сложность детальной регламентации педагогического управленческого процесса в целом и его отдельных акций, как правило, ставит субъекта управления в ситуацию неопределенности и требует выбора того или иного пути решения, творческого осмысления опыта деятельности, генерирования новых идей и предложений. Поэтому чем выше инновационно-управленческая компетентность педагогических кадров, тем большей свободой обладают они в выборе наиболее адекватных действий по решению возникающих проблем и их эффективному решению.

С закономерностью обусловленности связаны следующие принципы:

- принцип активности и творческой самореализации субъектов управления – создание условий для повышения активности и творческой самореализации субъектов управления, направленных на совершенствование процесса подготовки, через учет их интересов, потребностей, особенностей коллективного взаимодействия;

- принцип партисипативности – построение процесса управления на основе сотрудничества между субъектами, взаимного уважения, делегирования полномочий, соуправления, и обеспечения коллективной ответственности;

- принцип обогащения ресурсного обеспечения – систематический мониторинг ресурсного обеспечения с его пополнением и качественным преобразованием в соответствии с уровнем развития компетентностно ориентированного управления.

Закономерность эффективности. Эффективность компетентностно ориентированного управления определяется адекватностью информационно-диагностического сопровождения взаимодействия субъектов процесса профессиональной подготовки.

В соответствии с данной закономерностью информация составляет основу управленческого процесса и оказывает непосредственное влияние на его эффективность. При этом для осуществления компетентностно ориентированного управления необходимо создание целостного информационно-диагностического сопровождения – сети взаимодействующих компонентов системы управления, обеспечивающих непрерывное получение адекватной информации о состоянии процесса профессиональной подготовки и ее своевременную передачу для оказания управленческого воздействия.

Содержание информации в условиях компетентностно ориентированного управления определяется результатами мониторинговых диагностических процедур, исследованиями рынка труда и данными контент-анализа того и другого, а также принятыми к обязательному исполнению управленческими решениями. Отметим, что доступ к информации, необходимой для выполнения управленческих функций, должен быть у всех субъектов управления, поскольку характер их взаимодействия и его результативность определяется именно наличием соответствующих информационных данных. Ошибки, допускаемые при неправильной интерпретации информации, в процессе управления крайне опасны, так как затрудняют решение поставленной проблемы активным воздействием в неверном направлении. Точность, полнота и достоверность своевременно получаемой информации позволяет отобрать для применения более адекватную управленческую процедуру, что, в конечном счете, и обеспечивает эффективность управленческого процесса в целом.

С закономерностью эффективности связаны следующие принципы:

- принцип снижения неопределенности – создание условий для приема, преобразования и передачи информации субъектами управления с целью обеспечения устойчивого развития системы образовательной подготовки;
- принцип своевременного оповещения – построение управленческого педагогического взаимодействия таким образом, чтобы каждый субъект вовремя получал данные о принятых управленческих решениях и принимал участие в их реализации;
- принцип обязательности – исполнение принятых управленческих решений в полном объеме, с ориентацией на педагогическое творчество, имеющийся опыт и реальные условия педагогического взаимодействия в вузе.

Профессионально обусловленный аспект компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования

Атрибутивная закономерность. Составляющая основу компетентностно ориентированного управления профессиональная компетентность педагогов профессионального обучения, обладает потенциалом для развития, выступает условием и результатом интеграционных образовательных процессов в вузе и за его пределами.

Согласно данной закономерности профессиональная компетентность характеризуется восприимчивостью к воздействиям по ее совершенствованию в рамках компетентностно ориентированного управления, то есть развитие профессиональной компетентности обес-

печивается целенаправленными влияниями, объединяющими различные направления и виды управленческой деятельности.

Имея интеграционный характер, компетентность педагогов профессионального обучения обуславливается интеграционными образовательными процессами. При этом внутривузовские интеграционные процессы предполагают междисциплинарное и межпредметное взаимодействие, установление связей между подразделениями, творческими коллективами и т.д., а интеграционные процессы вне вуза – сотрудничество с социальными институтами, учредителями, общественными организациями, с другими образовательными учреждениями (в том числе с учреждениями НПО и СПО где осуществляют профессиональную деятельность выпускники), а также интеграцию будущего педагога профессионального обучения в сферу профессиональной деятельности. Показательно, что данные процессы в вузе и за его пределами, с одной стороны, обеспечивают формирование профессиональной компетентности у педагогов профессионального обучения, а с другой – сами определяются уровнем ее развития, поскольку реализуются непосредственными ее носителями. Таким образом, можно заключить, что выполнение роли связующего звена в циклическом процессе воспроизводства профессиональных кадров и дальнейшего совершенствования образовательной сферы составляет основное социально-педагогическое значение профессиональной компетентности.

С атрибутивной закономерностью связаны следующие принципы:

- принцип комплексности – интеграция усилий всех субъектов профильной подготовки по формированию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения в вузе;
- принцип преемственности – формирование профессиональной компетентности с учетом продуктивного педагогического опыта, при согласовании ее содержания и изменений в общественной жизни, сфере профессионального образования;
- принцип непрерывного совершенствования – такое осуществление процесса подготовки, при котором непрерывно происходит обогащение характеристик профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Закономерность обусловленности. Требования к содержанию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения имеют исторический характер, определяются приоритетными направлениями государственной политики в области образования и спецификой рынка труда.

В соответствии с данной закономерностью, целевые ориентации процесса подготовки педагогов профессионального обучения, обусловленные содержанием их профессиональной компетентности, изменяется в соответствии с изменением социально-исторических тенденций развития общества, с преобразованиями в государственной политике и с эволюцией рынка труда.

В различные исторические периоды в требованиях к подготовке педагогов профессионального обучения приоритетами выступали методический аспект профессиональной деятельности, знаниево-предметный компонент, практическая или психолого-педагогическая составляющая. В настоящее время профессиональная компетентность данных специалистов предполагает овладение ими бинарной квалификацией, в которой равнозначно представлены психолого-педагогической и специальный отраслевой компоненты подготовки. Учет государственных требований к подготовке профессионально-педагогических кадров конкретизирует содержание их профессиональной компетентности в отношении готовности к самосовершенствованию профессионального мастерства, овладения способностью творческого решения педагогических задач, качественного освоения рабочей профессии и умения продуктивно организовывать производительный труд обучаемых. Особенности рынка труда диктуют требования к повышению конкурентоспособности педагогов, которая естественным образом зависит от сформированности у них ключевых профессиональных и социальных компетенций.

Каждый из указанных факторов в той или иной степени влияет на состав и содержание компетентности педагогов профессионального обучения, выступающей в качестве основной целевой ориентации рассматриваемого нами вида управления.

С закономерностью обусловленности связаны следующие принципы:

- принцип перспективности – своевременное отражение в содержании формируемой профессиональной компетентности тенденций общественного развития и требований рынка труда, моделирование возможных изменений и их учет при подготовке педагогов профессионального образования;
- принцип профессиональной направленности – включение в состав профессиональной компетентности тех характеристик, которые имеют определяющее значение для профессиональной деятельности специалистов;

- принцип непротиворечивости – согласование компонентов содержания профессиональной компетентности между собой и с требованиями внешней социально-образовательной среды.

Закономерность эффективности. Содержательная полнота компонентов профессиональной компетентности обеспечивается непрерывными мониторинговыми мероприятиями по изучению условий трудовой деятельности педагогов профессионального обучения, ресурсного обеспечения процесса подготовки в вузе и управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

В соответствии с данной закономерностью эффективность процесса компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения состоит в обеспечении полноты характеристик их профессиональной компетентности. Для адекватного наполнения этой компетентности необходимо иметь данные о реальных условиях труда отраслевых педагогов и о тенденциях их модернизации, о внутривузовских возможностях осуществления их профессиональной подготовки, а также об управленческой компетентности педагогического коллектива вуза.

Отметим, что содержательная полнота компонентов профессиональной компетентности чрезвычайно важна для обеспечения валидности компетентностно ориентированного управленческого процесса: неполный ее состав (например, ограниченный только знаниями или отдельными умениями) значительно упрощает процесс управления. В результате формально его результативность оказывается высокой, тогда как истинный уровень профессиональной компетентности выпускников может остаться недостаточным, что неизбежно проявится при непосредственном осуществлении ими профессиональной деятельности. Поэтому определение полноценного состава компетентности требует привлечения инструмента педагогического мониторинга и совокупного учета всех факторов, связанных с процессом подготовки и профессиональной деятельности педагогов профессионального обучения.

С закономерностью эффективности связаны следующие принципы:

- принцип повышения квалификации преподавательских кадров – поддержание постоянно высокого уровня профессиональной компетентности преподавателей вуза, участвующих в процессе компетентностно ориентированного управления, с целью адекватного понимания ими содержательного наполнения компетентности подготавливаемых педагогов профессионального обучения (по отраслевым разновидностям бинарной подготовки);

- принцип информативности – обеспечение достаточного уровня определенности данных, полученных в процессе мониторинга основных факторов, определяющих состав профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения на конкретном этапе социально-экономического развития;

- принцип диагностической обеспеченности – наличие валидного исследовательского аппарата для адекватного определения состава профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения.

Как уже было заявлено ранее, помимо специфических, в процессе компетентностно ориентированного управления целесообразно учитывать и общие принципы управления, к которым мы относим принципы целенаправленности, системности, плановости, гуманизма, научности и др. В трактовку сущности данных принципов мы не вносим нового содержания и рассматриваем их в традиционном для педагогики понимании. Так, принцип целенаправленности заключается в ориентации всех компонентов процесса управления на достижение общего результата; принцип системности предполагает обеспечение целостности отдельных компонентов процесса управления через установление внутренних связей и взаимозависимости в ходе достижения заданной цели; принцип плановости требует регламентации управленческой деятельности как постепенного выполнения запланированных задач по достижению общей цели; принцип гуманизма определяет способ взаимодействия между субъектами управленческого процесса на основе человеколюбия, доверия и уважения; принцип научности состоит в построении процесса управления на основе современных научных требований к управлению образовательными системами.

Приведенный набор общих принципов не является исчерпывающим и, безусловно, может быть дополнен иными принципами, отражающими универсальные требования к процессу профессиональной подготовки в современном вузе.

Таким образом, ядро разработанной нами концепции состоит из совокупности закономерностей и соответствующих им принципов, отражающих основные свойства компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе. Обоснованное содержание компонентов ядра обеспечивает учет всего многообразия факторов, влияющих на функционирование и развитие вузовского управленческого процесса и способствует усилению связи между теорией и практикой управленческой педагогической деятельности через мотивацию требований и правил ее адекватной реализации.

Развернем в качестве резюме к параграфу смысл сформулированного вывода.

1. Ядро любой концепции включает обобщенные теоретические положения, детерминирующие ее суть, и позволяет представить наиболее значимые характеристики исследуемого явления, необходимые для его адекватного понимания и целесообразного оперирования им на практике. Содержание ядра представляемой нами концепции составляют закономерности и принципы рассматриваемого вида управления, отражающие его важнейшие внутренние свойства, раскрывающие характер факторов, влияющих на его функционирование и развитие и позволяющие установить связь теории с практикой управленческой деятельности.

2. В исследовании выявлено три группы закономерностей: атрибутивности, обусловленности и эффективности, – соответствующих организационному, педагогическому и профессионально обусловленному аспектам управления и своеобразно проявляющихся в рамках каждого из них. Внутри закономерностей выделены соответствующие их природе специфические принципы управления. Установлена также группа общих принципов, соблюдение которых необходимо во всех видах управления социальными (социально-педагогическими) объектами.

3. В рамках организационного аспекта управления названные закономерности проявляются следующим образом:

- атрибутивная закономерность означает, что компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения, как организационно-иерархическая структура, согласуется со строением управления профильной профессиональной подготовкой и оказывает на него прямое диверсификационное влияние. С данной закономерностью связаны принципы структурной полноты, функционально-целевой отграниченности и организационно-структурной мобильности;

- закономерность обусловленности выражается в том, что организационное структурирование компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения детерминируется контекстом отражающей его специфику дуальной образовательной среды и заключается в распределении полномочий и ответственности между коллективными и индивидуальными субъектами этой среды. Данной закономерности соответствуют принципы делегирования полномочий; экспликационного структурирования; единства управления и самоуправления;

- закономерность эффективности инициирует учет того, что результативность организационного взаимодействия при компетентно ориентированном управлении имеет вариативный характер и зависит от своевременного инвестирования в данный процесс необходимых ресурсов. Данная закономерность предполагает реализацию принципов информационной сопряженности; комплексности ресурсного обеспечения; учета индивидуальных особенностей участников управленческого процесса.

4. В рамках аспекта педагогического взаимодействия эти закономерности проявляются по-иному:

- атрибутивная закономерность означает, что компетентно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения характеризуется минимизацией отклонения в развертывании процесса подготовки от нормативно заданного, отражающего оптимальную траекторию его развития. С данной закономерностью связаны принципы непрерывного наблюдения и оперативного воздействия; синхронизации управленческих воздействий; стратегической дееспособности;

- закономерность обусловленности выражается в том, что содержание компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения детерминировано характером проявляющегося противоречия между требованиями к «идеальному» состоянию образовательного процесса и ситуативно-педагогическими условиями его осуществления, его ресурсным обеспечением и опытом инновационно-управленческой деятельности педагогического состава вуза. Данной закономерности соответствуют принципы активности и творческой самореализации субъектов управления; партисипативности; обогащения ресурсного обеспечения;

- закономерность эффективности инициирует учет того, что результативность компетентно ориентированного управления определяется адекватностью информационно-диагностического сопровождения взаимодействия субъектов процесса профессиональной подготовки. Данная закономерность предполагает реализацию принципов снижения неопределенности; своевременного оповещения; обязательности.

5. В рамках профессионально обусловленного аспекта управления рассматриваемые закономерности обеспечивают такие подходы к реализации управленческой деятельности, как:

- атрибутивная закономерность означает, что составляющая основу компетентно ориентированного управления профессиональная компетентность педагогов профессионального обучения обладает

потенциалом для развития, выступает целью и результатом интеграционных образовательных процессов в вузе и за его пределами. С данной закономерностью связаны принципы комплексности; единства и преемственности профессионально-образовательной подготовки; непрерывного совершенствования данной подготовки;

- закономерность обусловленности выражается в том, что требования к содержанию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения имеют исторический характер, определяются приоритетными направлениями государственной политики в образовании и спецификой рынка труда. Данной закономерности соответствуют принципы перспективности; профессиональной направленности; непротиворечивости профессионально-образовательной подготовки;

- закономерность эффективности инициирует учет того, что содержательная полнота компонентов формируемой профессиональной компетентности обеспечивается непрерывными мониторинговыми мероприятиями по изучению реальных условий и перспектив модернизации трудовой деятельности педагогов профессионального обучения, ресурсного обеспечения процесса подготовки в вузе и состояния управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза. Данная закономерность предполагает реализацию принципов повышения квалификации преподавательских кадров, информативности и диагностической обеспеченности управленческого процесса.

6. Совокупность выделенных нами общих для всех закономерностей принципов составляют принципы целенаправленности, системности, плановости, непрерывности, гуманизма, научности управления.

2.3. Содержательно-смысловое наполнение концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Содержательно-смысловое наполнение концепции, как один из важнейших ее компонентов, несет на себе нагрузку по определению авторской позиции в области практического применения разработанных теоретических характеристик исследуемого феномена и «позволяет... раскрыть технологию использования знаний об объекте для решения соответствующих практических задач» [389, с. 18].

Рассмотрев различные научные точки зрения по обеспечению содержательно-смыслового наполнения создаваемой концепции [23; 87; 115; 148 и др.], мы пришли к выводу, что формой представления дан-

ного раздела проектировочной деятельности могут быть различные объекты, например: этапы реализации исследуемого процесса; технология или методы реализации; описание последовательности реализации; модели, отражающие сущностные особенности реализации, и т.д.

Предложенная Е. В. Яковлевым идея комплексного моделирования путей и способов реализации концепции свидетельствует о том, что «изучение отдельных сторон объекта эффективно на языке конкретной модели, а всестороннее описание возможно лишь через комплекс частных моделей» [390, с. 191]. Эта идея представляется нам достаточно продуктивной при исследовании столь сложного феномена, как компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе. Поэтому в соответствии с особенностями теоретического рассмотрения данного феномена, определившего выделение в его содержании организационного, педагогического и профессионально заданного аспектов, нам предстоит осуществить комплексное моделирование каждого из этих аспектов, что, собственно, и составит содержательно-смысловое наполнение разрабатываемой нами концепции.

Прежде чем переходить к представлению моделей востребованного наполнения, определимся с общими позициями теории моделирования, составляющими идейную основу наших дальнейших разработок и выводов.

Понятие «модель» (от фр. *modele*) возникло в области прикладного знания и первоначально употреблялось для обозначения эталонных образцов тех или иных предметов (явлений), предназначенных для обиходного распространения, тиражирования в массовом сознании. В русле этого толкования понятие модели приводится во многих словарях иностранных слов [337; 354; 381 и др.], где абстрагированный аспект ее понимания как условного средства отображения тех или иных сложных реалий действительности распространяется только на сферу точных наук. Между тем в современную эпоху интеграции областей знания процессы моделирования активно вторгаются в гуманитарную науку и практику и начинают играть в них роль структурообразующих факторов – основных в построении и реализации технологически грамотной системы деятельности. Педагогика и психология не исключение из общего правила.

В гуманитарных областях знания моделирование относится к классу концептуальных проектировочных процедур и осуществляется на этапе теоретического осмысления проблем исследовательской деятельности. Поэтому его предметное рассмотрение в составе базовых педагогических понятий нашей концепции принципиально необходимо.

Характеристике концептуальных моделей посвящен ряд работ по методологии научных (в том числе педагогических) исследований [4; 9; 38; 67; 115; 151; 154; 161 и др.]. Так, В.С. Швырев [370] ставит моделирование во взаимосвязь с творческим процессом и в этом аспекте рассматривает модель как играющую формообразующую функцию при проверке научных гипотез: «...она органически связана с экспериментом, создается для исследования в эксперименте, не может быть понята вне связи с экспериментом».

Э.Г. Юдин подчеркивает важность связи между моделью и объективной реальностью. С этой позиции он характеризует модель как «мысленно представляемую или материально реализуемую систему, которая, отражая или воспроизводя объект исследования, способна замещать его так, что ее изучение дает нам новую информацию об этом объекте».

В.В. Краевский [165] определяет модель как «систему элементов, воспроизводящую определенные стороны, связи, функции предмета исследования» и подразделяет модели на материальные и идеальные. Последние, по его мнению, получают все большее применение в педагогических исследованиях по мере повышения теоретического уровня этой науки.

Такая предельно общая классификация видов моделей, на наш взгляд, нуждается в существенной конкретизации, особенно в отношении идеальных моделей.

Как показало наше исследование, виды моделей в различных исследованиях существенно отличаются друг от друга, но, при всем их многообразии, могут быть сведены к двум основным: предметно-символическим и кодово-символическим [337, с. 75]. Кодово-символические модели распространены в точных и прикладных областях научного знания. В педагогике как в малоструктурированной научной отрасли преобладают предметно-символические модели, построенные по принципу выделения и соотнесения понятийно-функциональных ядер исследуемых объектов.

Рассматривая понятие модели в аспекте решения проблем образования, мы, со своей стороны, усиливаем в ней ее эталонное назначение и акцентируем внимание на ее свойстве выступать образцом проектируемых процессов.

Таким образом, под моделированием в образовании мы понимаем способ получения объективно новой информации об исследуемом явлении с помощью построения вспомогательной системы знаково-символических средств, отражающих гипотетически заданные эталонные характеристики проектируемых новшеств.

Достижению целостности в моделировании педагогических систем способствует соблюдение принципов моделирования образовательных процессов: полноты разработанной модели; отражения в модели в сжатом и, желательно, наглядном (графическом) виде гипотезы предстоящей деятельности; связи модели с основными векторами развития педагогической науки и практики; обобщенности целей и задач моделирования; типизации элементов и структурных связей модели для обеспечения возможности их экстраполяции на смежные области деятельности; выбора целесообразных методов и приемов преобразовательной деятельности [381, с. 76].

Необходимо подчеркнуть, что реализация перечисленных принципов должна осуществляться профилировано – с ориентацией на конкретный вид создаваемой модели, поскольку именно вид модели определяет и ее назначение, и особенности содержания.

Законченного понимания видов педагогических моделей до сих пор не существует. Более того, многие авторы произвольно варьируют эти виды безотносительно к сущности моделирования как концептуального (умозрительного) этапа процесса проектирования. Так, ученые выделяют следующие виды педагогических моделей: стадийные, состоящие из целевого, социально-психологического и оперативного (то есть внедренческого), компонентов; функциональные, состоящие из гностического, проектировочного, конструктивного, организаторского и коммуникативного компонентов; ситуационные, состоящие из учебного и педагогического компонентов, обуславливающих разные позиции ученика и учителя в образовательном процессе; игровые, включающие процесс, условия и средства организации игрового образовательного пространства, а также рефлексию игрового поля в форме определенной мыследеятельности [337, с. 61, 62].

На наш взгляд, заслуживает внимания типология видов педагогических моделей, предлагаемая Энциклопедией профессионального образования (ред. С.Я. Батышев, 1999 г.):

а) описательные, дающие представление о задачах, структуре, основных элементах образовательной практики;

б) функциональные, отображающие образование в системе его связей с социальной средой;

в) прогностические, дающие теоретически аргументированную картину будущего состояния образовательной практики [337, с. 75].

Достоинством этой типологии является в первую очередь то, что за основу классификации моделей в ней взят единый фактор их назначения как компонентов проектировочной деятельности.

Принимая во внимание сущность, назначение и возможности применения педагогического моделирования в зависимости от видов создаваемых моделей, представим содержательно-смысловое наполнение концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования через описание его основных аспектов на языке моделей.

Отметим при этом, что по способу построения разработанные модели мы относим к классу интроспективных.

Понятие «интроспекция» отражает результат с двух латиноязычных дефиниций: *intro* – внутрь и *spekto* – смотрю [21, с. 243]. Отсюда интроспективный – «смотрящий внутрь» («исследующий глубины»).

Следовательно, интроспективная модель – это модель, раскрывающая сущностные («глубинные») компоненты структуры изучаемого объекта, в нашем случае – структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза и заведенных в эту структуру компетентностных блоков и модулей.

В первую очередь представим профессионально обусловленный аспект осуществленного нами моделирования, отражающий объективно заданные требования к подготовке педагогов профессионального обучения в форме интроспективной модели профессиональной компетентности специалиста, конкретизирующей (декомпозирующей) главную цель организации всей управленческой деятельности в вузе. Такая логика предваряющего знакомства с конечной целью рассматриваемого направления деятельности, на наш взгляд, обеспечивает подготовку к адекватному восприятию специфики технологизации процесса компетентностно ориентированного управления и пониманию сути его практической реализации.

2.3.1. Профессиональная компетентность педагога профессионального обучения как цель компетентностно ориентированного управления

В нашем исследовании интроспективный поиск предполагает прежде всего уточнение состава компонентов структуры профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, то есть определение содержания заведенных в эту структуру компетентностных блоков и модулей. Как было показано выше, в результате осмысления требований компетентностного подхода к подготовке профильных специалистов мы включили в данную структуру

блоки адаптивных (стартовых) и локомотивных («продвигающих») компетенций. Конкретное содержание этих блоков и входящих в них модулей отражено в разработанной нами интроспективной модели профессиональной компетентности педагога профессионального обучения (рис. 6). Приведем необходимые пояснения по ее наполнению.

В вопросах регламентации содержания образования первое слово принадлежит образовательным стандартам. Поэтому нашу модель открывает модуль нормативных (стандартизированных) компетенций выпускников, входящий в состав блока адаптивных (стартовых) компетенций. Он же играет ключевую роль в составе представляемой интроспективной модели. В целях уточнения содержания означенных компетенций мы проанализировали государственные стандарты ВО по группе отраслевых разновидностей направления: 44.03.04 «Профессиональное обучение»: «Декоративно-прикладное искусство и дизайн», «Транспорт», «Информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии», «Экономика и управление», «Производство продовольственных товаров» [79; 80; 81; 82; 83]. Данные стандарты введены в действие в 2015 году и адаптированы к задачам компетентностной подготовки кадров. Однако углубленный анализ Требований к уровню подготовки выпускников интересующих нас отраслевых разновидностей позволил нам выделить в их составе позиции, которые идентифицируются с группами психолого-педагогических, производственно-технологических, методических и эколого-экономических компетенций [79; 80; 81; 82; 83]. Эти позиции раскрыты достаточно полно.

Учитывая, что профессиональные компетенции предназначены для выполнения определенных видов профессионального труда, мы сочли целесообразным соотнести выделенные группы компетенций с содержанием квалификационных характеристик изученных стандартов. Эти характеристики «прозрачны» в интересующем нас аспекте. Регламентированные виды деятельности выпускников в каждой из них одни и те же, то есть унифицированные, универсальные:

- 1) профессиональное обучение;
- 2) производственно-технологическая деятельность;
- 3) методическая работа;
- 4) организационно-управленческая деятельность;
- 5) научно-исследовательская работа;
- 6) культурно-просветительская деятельность [79; 80; 81; 82; 83, с. 2].



Рис. 6. Интроспективная модель профессиональной компетентности педагога профессионального обучения

При этом хорошо обеспечены выявленными в стандартах группами компетенций первые четыре звена приведенного списка. Что же касается пятого и шестого звеньев (научно-исследовательской и культурно-просветительской работы), то они лишь декларируются стандартами, но не поддерживаются необходимыми для их осуществления компетентными качествами выпускников. Это потребовало уточнения данных качеств в процессе построения интроспективной модели.

Исходя из сказанного, мы пришли к заключению, что содержание действующих сегодня стандартов высшего профессионально-педагогического образования адаптировано к задачам формирования психолого-педагогических, производственно-технологических, методических и эколого-экономических компетенций выпускников профилированных вузов. Следовательно, данные виды компетенций можно рассматривать как нормативные в структуре профессиональной компетентности подготавливаемых нами специалистов.

Иные модули заведенных в нашу концептуальную модель компетенций намечены стандартами лишь пунктирно и требуют уточнения своего состава на теоретическом уровне. Это относится к группе вариативных стартовых (регионально ориентированных) компетенций и к обширному кругу развивающих компетенций, входящих в модули локомотивного блока нашей модели.

Активизируя содержание региональных компонентов стандартов ВО, мы опирались на ключевые идеи регионализации профессиональной подготовки кадров (А.А. Жученко; Т.Г. Калугиной; В.В. Моисеенко, И.П. Смирнова [310]; Г.М. Романцева, И.В. Осиповой, О.В. Тарасюк, В.А. Федорова [350] и др.); на работы ученых в области совершенствования содержания профессионально-педагогического образования (Г.Д. Бухаровой [43], М.Л. Вайнштейн, В.А. Федорова [349; 350] и др.).

Центральной установкой всех названных первоисточников является ориентация на повышение квалификационного уровня молодых рабочих и специалистов. По данным областного Минобразования, существующие профессиональные образовательные организации, готовят более половины рабочих (служащих) с третьим квалификационным разрядом – при этом, работодатель в большинстве случаев берет на рабочие места выпускников техникумов и колледжей, обладающих более основательной базой технологических знаний и большей потенцией к развитию [154]. Вместе с тем у современных выпускников слабо сформированы рабочие умения и навыки. Это требует их перекова-

лификации в производственном процессе и косвенно тормозит развитие предприятий, учреждений, организаций, ослабляя конкурентоспособность региональной (и отечественной) экономики.

Такое положение дел обусловлено низким уровнем квалификации профессионально-педагогических кадров, обеспечивающих обучение и воспитание подрастающей трудовой смены. Материалы маркетингового исследования, ежегодно проводимого на базе ППИ ЮУрГГПУ, свидетельствуют, что основная часть мастеров производственного обучения в региональных организациях СПО имеют рабочий разряд ниже того, который присваивается выпускникам. Злободневность названной проблемы требует включения в состав вариативных (регионально адаптированных) компетенций будущих педагогов профессионального обучения повышенной квалификации по рабочей профессии, отвечающей запросам отраслевой региональной экономики.

Учитывая важность удовлетворения этих запросов, профессионально-педагогические образовательные организации должны обеспечивать своим выпускникам возможность свободной ориентации в отраслевой экономической инфраструктуре, в ее проблемах и тенденциях развития. Вот почему важной составляющей вариативного адаптивного модуля нашей модели стала установка на формирование у будущих профессиональных педагогов, регионально ориентированных отраслевых прогностических компетенций. Эта установка, как уже отмечалось, в латентном виде содержится в ФГОС 44.03.04. Профессиональное обучение.

Резервы актуализации региональных компонентов стандартов ВО связаны и с областью развития у будущих профессиональных педагогов культурно-просветительских компетенций. В нашей модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, мы делаем акцент на культурологических компетенциях, связанных со сферой южноуральского профессионального образования, и рассматриваем их в двух профилированных аспектах: ориентация в истории и современном состоянии региональной системы профессионального образования; владение основами субкультуры педагога региональной системы профессионального образования.

Такая сознательная акцентуация объясняется, во-первых, тем, что мы конструируем систему профессиональных компетенций педагогов профессионального обучения – культурно же просветительская деятельность как таковая является прерогативой компетентности иного круга специалистов (библиотекарей, педагогов дополнительного образования

и т.д.), а во-вторых, тем, что культурологические компетенции личности, как носителя территориально адаптированного профессионального самосознания, должны иметь прочную краеведческую основу.

Ориентация в истории и современности региональной системы начального профессионального образования обеспечит наших выпускников комплексом знаний, необходимых для осознанного решения вопросов трудоустройства. Это прагматический аспект решения проблемы. Идеальный же (мировоззренческий) аспект связан с гносеологическими корнями профессиональной субкультуры. Регионально адаптированная субкультура формирует у специалистов четкое представление о ценностях разных поколений «собратьев по цеху», является основой мотивации на принятие и развитие их традиций, обычаев, образцов поведения, обеспечивает укрепление в сознании идеи верности избранному трудовому пути [381, с. 104]. Обобщая сказанное в рамках анализа модуля вариативных (регионально ориентированных) компетенций выпускников профессионально-педагогического вуза, мы пришли к заключению, что данный модуль должен включать в себя: а) квалификацию по рабочей профессии, соответствующую перспективным запросам отраслей территориальной экономики; б) ориентацию в тенденциях развития региональной экономики и профильных профессионально-образовательных услуг; в) ориентацию в истории и современном состоянии региональной системы СПО; г) владение основами региональной профессионально-педагогической субкультуры, направленность на развитие норм, обычаев и традиций, присущих данной субкультуре. В сочетании с нормативными компетенциями, регламентированными федеральными стандартами, перечисленные вариативные компетенции составляют стартовую основу благополучного вхождения выпускников профессионально-педагогического вуза в пространство реальной профессиональной деятельности и служат психологической предтечей их закрепления в данном пространстве.

Обосновав состав компонентов адаптивного блока нашей модели, мы приступили к уточнению их состава в рамках подструктур локомотивного (продвигающего) блока. Данная работа включала выявление и обоснование комплексов: 1) профессионально-продолженных компетенций; 2) профессионально-креативных компетенций; 3) рефлексивно-коммуникативных компетенций.

Первая задача была связана с изучением групп метатехнологических и метатеоретических компетенций (блочная подструктура профессионально-продолженных компетенций).

Как уже отмечалось, побудительной причиной выделения метатехнологических компетенций в отдельную модульную группу стала для нас идея О.Б. Ховова о целесообразности «вооружения» современного специалиста дополнительной отраслевой квалификацией. Своими нормативными истоками эта идея восходит к материалам Болонского и Копенгагенского процессов, к обширному кругу документов Минобрнауки России, касающихся вопросов модернизации профессионального образования.

В современных условиях социальная защищенность любого специалиста непосредственно зависит от его готовности к самостоятельному овладению смежными видами профессиональной деятельности, актуальными для ситуации на рынке труда. Сформировать такую готовность у выпускников образовательных учреждений можно только развив у них способности к переносу специальных операционально-технологических знаний и навыков на смежные области профессиональной деятельности. Поэтому в состав модуля метатехнологических профессиональных компетенций наших выпускников мы включили базовое владение смежной рабочей профессией и факультативно (на начальном уровне) – дополнительной смежной рабочей профессией.

Кроме того, выстраивая содержание модуля метатехнологических компетенций, мы учитывали интенсивное движение современного общества по пути наращивания требований к информационно-технологической составляющей подготовки специалиста [271, с. 12–19]. Не случайно владение информационными технологиями (включая программирование) «узаконено» Советом Европы в качестве ключевой компетенции образованного человека.

Понимая, что информационная культура становится мощным фактором защищенности специалиста на рынке труда, мы ввели ее в качестве самостоятельной компетенции в структуру метатехнологического модуля нашей модели. В результате содержание данного модуля включило владение: а) смежной рабочей профессией; б) навыками переноса базовых операционально-технологических знаний и умений на смежные области профессиональной деятельности; в) основами информационных технологий. Выделение в составе пролонгированных компетенций педагога профессионального обучения метатеоретической составляющей неразрывно связано с расширением базы его технологической подготовки и опосредовано факторами научно-технического прогресса. Как отмечает профессор Н.В. Садовников, наиболее полное представление об изучаемом объекте обучающийся

получает в результате диалектического синтеза фундаментальных теоретических и прикладных технологических знаний [286, с. 49]. Следовательно, для повышения уровня технологической компетентности будущих специалистов необходимо поднимать «планку» их фундаментальной теоретической компетентности. С другой стороны, неуклонно развивающийся научно-технический прогресс влечет за собой усложнение всех видов профессиональной деятельности. Чтобы соответствовать требованиям прогресса, специалист должен обладать комплексом универсальных метатеоретических познаний, способных обеспечить его непрерывное профессиональное саморазвитие [6; 64; 284; 285; 371 и др.]. К таким познаниям мы в ходе исследования научной литературы (В.Г. Вдовенко, В.И. Вернадский, Б.М. Кедров, А.Д. Московченко, Н.М. Огарков, А.Д. Савельев, М. Шелер и др.) мы отнесли: а) законы и закономерности философии как фундаментальной основы универсальных представлений о мире в многообразии его природных и искусственных (созданных человеком) проявлений; б) правила и принципы логики в ее практическом применении к абстрагированному познанию явлений действительности; в) постулаты системного подхода к изучению объектов окружающего мира; г) ключевые идеи теории конструирования систем; д) базовые положения отраслевых технологических наук, касающиеся процессов становления и динамики объектов (явлений) в предметных областях профессиональной деятельности.

Перечень универсальных теоретических основ профессионального саморазвития личности можно продолжить, однако это приведет к излишнему дроблению его составляющих. Мы сконцентрировали внимание на принципиально важных аспектах метатеоретических компетенций будущих специалистов. Безусловно, нет необходимости уточнять, что при компетентностном подходе метатеоретические познания должны находить выражение в практических умениях и навыках, которые играют особо важную роль в процессах становления креативных возможностей личности.

Блок профессионально-креативных компетенций выпускника профессионально-педагогического вуза мы рассматриваем как приоритетно значимый в составе нашей концептуальной модели в силу непрерывного повышения роли в обществе преобразующей направленности профессиональной деятельности.

Базой формирования и развития профессионально-креативных компетенций студентов в нашей модели является проектировочная

деятельность. Ее выбор в качестве благоприятной среды возвращения преобразующих возможностей личности обусловлен порождающей природой проектирования, направленного на создание желаемых, предполагаемых объектов и явлений [105, с. 344]. В современной профессиональной жизнедеятельности проектирование выступает ведущим способом обоснования, разработки и внедрения новых либо усовершенствованных технологических систем. Необходимость осуществления проектирования на строго системных основаниях сближает педагогическую науку и практику, вооружая «рядовых» специалистов образования психологическим инструментарием адаптации к условиям повышения наукоемкости профессионального труда.

Проектировочные компетенции подразделяются в нашей модели на две взаимосвязанные группы: системно-проектировочные и научно-творческие, что связано с поэтапным вхождением личности в пространство продуктивной преобразующей деятельности.

В условиях модуля системно-проектировочных компетенций отрабатываются знания и умения алгоритмической деятельности по исследованию и разрешению типовых технологических и педагогических проблем, опыт преодоления которых представлен в отраслевой экономической и педагогической науке и практике. Содержание компетенций данной группы включает знания и умения: а) теоретического мышления (анализ исследуемых проблем с использованием приемов сравнения, интерпретации и оценки научных взглядов; синтез результатов анализа посредством моделирования преобразовательной деятельности и формулирования выводов и обобщений); б) праксиологического мышления (анализ опыта работы по избранному направлению деятельности с использованием приемов выявления достоинств и недостатков, их обоснования, формулирования противоречий; построение эксперимента по организации исполнения преобразовательной деятельности, контроля и коррекции результатов); в) структурно-логического мышления (построение исследовательских проектов в соответствии с принципами целостности и системности, соблюдения причинно-следственных связей, логических переходов, единства между тезисами, доказательствами и выводами).

Как видно из приведенного перечня, системно-проектировочные знания и умения – это умения адаптивной исследовательской деятельности. Овладение их совокупностью вооружает личность способностью к анализу, апробации и внедрению передового опыта профессиональной деятельности.

Знания и умения продуктивной проектировочной деятельности, открывающие возможность «прорыва» к ее оригинальным результатам, культивируются, согласно нашей концепции, в условиях модуля научно-творческих компетенций. Они формируют готовность к исследованию и преобразованию малоизученных технологических и педагогических проблем. Мы убеждены, что движущей силой научных открытий и достижений являются интеллектуально-эвристические качества личности, которые мы трактуем как основу способности к осуществлению творческих акций.

Эвристические способности трудно поддаются развитию, ибо в их составе значительную роль играют элементы интуиции, пронизательности, озарения, требующие высокой внутриличностной организации субъекта деятельности [20, с. 5]. Тем не менее осуществлять их формирование педагогическим путем можно и нужно, шаг за шагом погружая студентов в проблемные ситуации научного поиска – ситуации «надситуативной активности», которые В.А. Петровский и А.Г. Асмолов (авторы термина) обозначают как «ситуации со многими неизвестными» [246].

Поскольку способности развиваются на базе знаний, умений и навыков, мы выделили в данной предметной области три группы последних, сопроводив каждую совокупностью рядопологающих атрибутов деятельности. В результате к научно-творческим компетенциям студентов в нашей модели были отнесены: а) знания и умения эвристического теоретического мышления (критическое осмысление опыта исследования изучаемых проблем; построение гипотез решения проблем на основе примерных ориентиров поиска, с использованием интуиции; моделирование путей преобразовательной деятельности путем абстрагирования от типовых решений, переноса знаний и навыков в новую ситуацию); б) знания и умения эвристического праксиологического мышления (анализ опыта работы по предметному направлению деятельности посредством теоретического преодоления недостатка практической информации; осуществление целеполагания на гипотетическом уровне; поиск и обоснование нетрадиционных средств достижения цели; экспериментальная апробация гипотезы исследования; научная обработка и интерпретация полученных результатов с использованием методов статистического анализа, групповой экспертной оценки и др.); в) интегральные умения самостоятельного проведения, оформления результатов и презентации научных исследований (самостоятельные целеполагание, организация исполнения, контроль и кор-

рекция результатов; самомотивация, самореабилитация в деятельности; инициативность в написании и публикации научных статей; участие в конкурсах научного творчества, в мероприятиях по соисканию грантов и т.д.).

Для того чтобы быть готовым к вхождению в многомерное, динамичное социокультурное пространство, чтобы адекватно реагировать на изменения образа жизни, отношений, условий труда, человек, по мнению В.А. Ядова, «должен научиться координировать типы своей деятельности и своего внутреннего Я» [387, с. 98], иными словами, должен развить свои рефлексивно-коммуникативные качества, научиться использовать эти качества на уровне осознанных компетенций.

Рефлексию трактуют как размышление, внутреннюю сосредоточенность человека, склонность анализировать свои переживания [337, с. 504]; коммуникацию – как общение, обмен информацией у человека и животных [37, с. 297].

Акцентируя коммуникативную сущность рефлексии, психологи указывают на ее двойственную природу: рефлексия, с одной стороны, это самоуглубление, обращенность познания на свой внутренний мир, с другой – видение своей позиции со стороны, умение имитировать мысли партнера, осознание действующим индивидом того, как он воспринимается партнерами по общению. В свете сказанного рефлексию можно понимать, как средство установления гармоничных взаимоотношений между партнерами по общению и деятельности, однако с тем условием, что партнеры (или лидирующий в отношениях партнер) обладают соответствующими рефлексивно-коммуникативными компетенциями.

Первая группа этих компетенций – рефлексивно-оценочные.

Ценность рассматривается в науке как «положительная... значимость объектов окружающего мира для человека, группы людей или общества в целом, определяемая не их свойствами самими по себе, а их вовлеченностью в сферу человеческой жизнедеятельности, интересов и потребностей, социальных отношений» [172, с. 147].

Мы склонны полагать, что ценностный (аксиологический) компонент служит системообразующим в формировании рефлексивно-оценочной сферы личности.

Адаптация индивида к условиям многомерного, непрерывно усложняющегося, «расслаивающегося» социокультурного пространства может быть успешной лишь в том случае, если у него сформирована система ценностных целевых установок – ценностных ориента-

ций, раскрывающих личную и общественную значимость идеалов сотрудничества, диалога, сосуществования разных культур.

Следуя логике Э. Тоффлера [330, 331] и других философов-гуманистов новейшего времени [240, 355], можно утверждать, что в постиндустриальную эпоху, чреватую техногенным произволом, природными катаклизмами, социальными взрывами, непреложными ценностными ориентациями человека должны стать аттракция, эмпатия, толерантность, экстраверсия, аутентичность.

Аттракция, согласно трактовке психологов гуманистического направления (А.Г. Маслоу, К.Р. Роджерса и др.) – это социальная установка на уважение к человеку независимо от его социального положения и убеждений, отношение к человеку как к самоценности, мере всех вещей [202; 274]. С позиций аттракции суверенность каждой личности в общемировом процессе является непреложной.

Эмпатию мы рассматриваем в едином ключе с Н.Н. Гордевой – как способность понимать психические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик, эмоциональную идентификацию с другими и одновременно – как действенное качество личности: способность вмешаться в психологически сложную ситуацию, готовность прийти на помощь («остановить грубое слово, немедленно объяснитьсь с группой, коллективом...» и т.д.) [77, с. 162].

Толерантность в узком смысле трактуется как снисходительность, терпимость к партнеру [37, с. 498], а в более широком – как установка на социальное согласие [158], на безусловное принятие партнера по деятельности и общению независимо от его взглядов, социального статуса и особенностей индивидуального проявления [67; 203].

Экстраверсия (в отличие от интроверсии) характеризуется обращенностью личности на окружающий мир, объекты которого притягивают к себе ее интересы и жизненную энергию [265, с. 615].

Аутентичность – это искренность, подлинность и достоверность эмоциональных реакций [253, с. 72]. Аутентичный человек, по словам Р. Арнхайма, не стремится избегать того, что обыденно и нормально, только для того, чтобы быть иным.

Семантика приведенных понятий позволяет констатировать, что обозначаемые ими качества личности рефлексивны по своей природе, так как являются продуктом работы человека со своими чувствами – продуктом воспитания и самовоспитания чувств. Оценочный потенциал данных качеств имеет ярко выраженную гуманистическую направленность. Тем самым их формирование предопределяет ориентацию человека на бесконфликтное вхождение человека в круг деловых,

межличностных и межгрупповых взаимодействий, какими бы сложными эти взаимодействия ни были.

Симбиоз поведенческих умений аттракции, эмпатии, толерантности, экстравертности и аутентичности очерчивает круг рефлексивно-оценочных компетенций современного выпускника профессионально-педагогического вуза. Их значимость для будущих специалистов системы профессионального образования тем более высока, что трудовое воспитание грядущих молодых поколений обещает протекать в условиях латентного повышения их творческой, амбициозности и гипертрофированных запросов, формируемых рыночными средствами массовой информации. Это потребует от профессиональных педагогов, призванных «встроить» воспитанников в систему гуманистических ценностей, особой убежденности, гибкости, артистичности поведения, которые формируются в рамках названных компетенций. Однако компетенциями они могут стать лишь в том случае, если перерастут в навыки и способности, а это невозможно без развития эмоционально-волевой сферы личности.

По сути, рефлексивно-оценочные и эмоционально-волевые компетенции – это «две стороны одной медали» во внутриличностном пространстве коммуникативно развитого индивида. Обоснуем данное положение. Психологическим фундаментом рассмотренных нами качеств личности (аттракции, эмпатии, толерантности, экстравертности, аутентичности) является феномен отношения к партнеру по деятельности, собеседнику, случайному знакомцу, близкому человеку, самому себе, к миру в целом. Отношение – прерогатива чувств личности, которые выделяют в окружающем мире ценности, имеющие стабильную мотивационную значимость для человека. Но возникают чувства на основе эмоций и определяются влиянием аффектов – состояний, связанных с утратой самоконтроля в критических, конфликтных обстоятельствах и бурным выражением спонтанных реакций на раздражители. Ситуации нестабильности, непредсказуемости жизнедеятельности – благодатная почва для аффективных состояний не только отдельных людей, но и общества в целом. Реализация ценностных установок в таких ситуациях требует упорной работы над формированием и развитием эмоционально-волевых компетенций личности. Для будущих педагогов эти компетенции имеют приоритетное значение, так как аффект «заразителен»: утрата самоконтроля преподавателем, наставником, воспитателем разрушает барьеры психологической защиты обучаемых, нередко становясь источником их ярко выраженных психопатических наклонностей.

Эмоции и воля ведут во внутриличностном пространстве непрерывную борьбу, которую можно сравнить, например, с борьбой между чувством и долгом. Для того чтобы противостоять напору неконтролируемых эмоций, человек должен развить в себе реалистическую Я-концепцию; компенсаторные умения и навыки; самокоррекционные умения и навыки; мобилизационные и лидерские качества. Эти качества составляют модуль эмоционально-волевых компетенций.

Опираясь на результаты современных исследований в области психологии, мы полагаем, что реалистическая Я-концепция вооружает человека способностью к постановке реальных целей и выбору оптимальных, индивидуально-сообразных методов саморазвития, самоутверждения в коллективе, обществе. Она служит благоприятной психологической основой аттракции и эмпатийных свойств личности. Компенсаторные компетенции продуцируют способность противостоять «сбивающим» факторам жизнедеятельности и определенным издержкам индивидуальности – недостаткам соматики, моторики и т.д. [211, с. 120]. Обладая компенсаторными умениями и навыками, человек «подпытывает» свою экстраверсию, восстанавливая психологическое равновесие – чувство гармонии с собой и миром [282, с. 134]. Самокоррекционные компетенции вбирают в свой состав умения и навыки самоконтроля. Они обеспечивают регуляцию форм и способов эмоционального проявления индивида, помогая не допускать аффективных срывов в деловых и межличностных контактах, поэтому иначе могут быть названы компетенциями саморегуляции [265, с. 409]. В их арсенале – умения снятия напряжения посредством произвольной релаксации, спонтанного проявления восхищения, использования юмора и т.п. Мобилизационные компетенции – основной источник успешной мотивации на самореализацию в деятельности. Данные компетенции проявляются многообразно: через умение самовоспроизводить структурные элементы волевого действия, через инициативность и самоактуализацию. Наконец, лидерские качества. Их включение в состав эмоционально-волевых компетенций выпускников профессионально-педагогического вуза обусловлено их существенной ролью в овладении умениями педагогического управления. К таким качествам мы относим: чувство уверенности в себе, решительность, настойчивость, оптимизм, способность убеждать и отстаивать свою точку зрения.

Таким образом, описанная интроспективная модель дает наглядное представление о содержании профессиональных компетенций подготавливаемых нами специалистов и составляет базовую основу

построения модели компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения.

Рассмотрим теперь организационные особенности компетентностно ориентированного управления, то есть те структурные характеристики управленческого аппарата, при которых представленное выше содержание профессиональной компетентности педагогов может быть сформировано.

2.3.2. Организация процесса компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

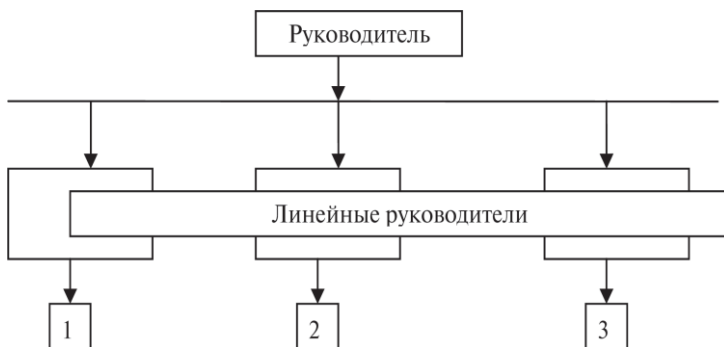
Организация представляет собой сознательно координируемое социальное образование с определенными границами, которое функционирует на относительно постоянной основе для достижения общей цели.

В этом определении под словами «сознательно координируемое» понимается управление, под «социальным образованием» – то, что организация состоит из отдельных людей или групп, взаимодействующих между собой [208].

Любая организация предполагает разделение труда и взаимобмен его результатами в процессе взаимодействия субъектов. Поэтому описание организационного аспекта компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования необходимо начать с изложения особенностей его структурирования – установления множества взаимосвязанных элементов, составляющих единое целое и обеспечивающих достижение целей.

Как было показано выше (2.1.2.), важнейшей частью организации является структура управления. Вслед за А.П. Егоршиным и Б.З. Мильнером мы выделяем пять основных типов организационных структур: 1) линейная; 2) линейно-функциональная; 3) дивизиональная; 4) проектная; 5) матричная [101, с. 233]. Все эти типы структур управления присутствуют в управлении системой образования и, в частности, в управлении подготовкой педагогов профессионального обучения. Рассмотрим их в иерархической последовательности: от простого к сложному – с тем, чтобы определить возможности их применения для организации компетентностно ориентированного управления в вузе.

Наиболее простой из вышеуказанных является линейная структура, или линейный тип управления. Его схема представлена на рис. 7.



1, 2, 3 – исполнители

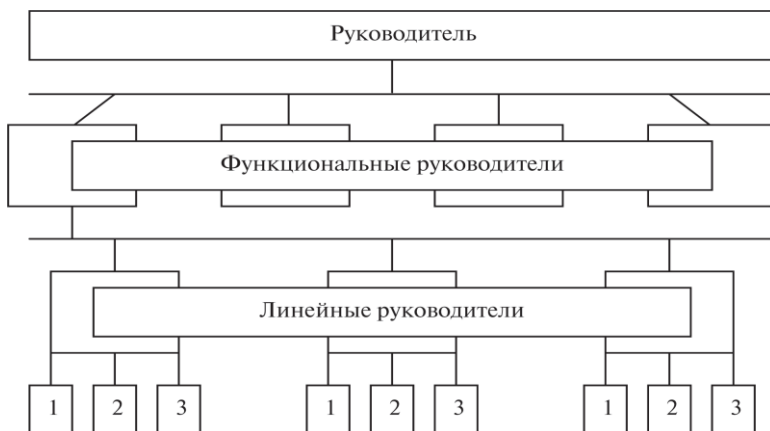
Рис. 7. Линейная структура управления

В такой структуре первый руководитель распределяет полномочия в соответствии с должностными обязанностями, и управляющее воздействие субъекта управления передается по инстанциям сверху вниз.

В данном типе управления его субъектом является, по сути, только первый руководитель. Всю полноту ответственности за соответствие получаемого результата подготовке студентов поставленным целям и ожиданиям работодателя несет он. Этот тип управления характерен для командно-административного управления образовательными учреждениями, которое широко применялось в середине прошлого столетия. Администрирование управления интегрировало все факторы управляющего воздействия в одном лице, отводя остальным участникам управления роль исполнителей, которые могли использовать свой личностно-профессиональный потенциал при воздействии на соответствующие их статусу компоненты системы.

Для компетентностно ориентированного управления такой тип структуры, не пригодный в целом, оказывается применим при разовых акциях по вмешательству руководства в процесс профильной подготовки в экстренных ситуациях, поскольку линейная структура управления позволяет оперативно принимать управленческие решения, хотя именно это создает простор для развития единоначалия и бюрократии в управлении, что, в свою очередь, лишает управление гибкости и адаптируемости к изменяющимся условия внешней среды. Эти недо-

статки частично преодолены в линейно-функциональной структуре управления (рис. 8).



1, 2, 3 – исполнители

Рис. 8. Линейно-функциональная структура управления

В линейно-функциональной структуре присутствуют элементы децентрализации управления, появляется управленческая культура. Внутренняя дифференциация функций управления позволяет стратифицировать управление и рационально использовать управленческий ресурс. Увеличение числа субъектов управленческого воздействия положительно влияет на конечный результат, сближает результаты деятельности с целевыми установками.

Отметим, что линейно-функциональная структура имеет больше возможностей для применения в условиях компетентностно ориентированного управления, чем линейная. Однако постоянная ориентация на данный тип структуры не позволяет учитывать особенности дуальной образовательной среды и осуществлять на ее развитие полноценное управленческое влияние.

Данная структура сводит управленческое взаимодействие к тому, что один из субъектов управления разрабатывает способы достижения цели, доводит их до сведения субъектов, готовых реализовать поставленные задачи и организует исполнение силами рядовых исполнителей. Одновременно такая структура управления ограничивает возможности субъектов управляющего воздействия, затрудняет межфункциональную

нальное взаимодействие участников управления и может привести к развитию конфликтов в управляющей системе.

Расширение профилей образовательной подготовки, введение платной подготовки и диверсификационные процессы в образовании детерминировали появление дивизиональных структур управления (рис. 9).

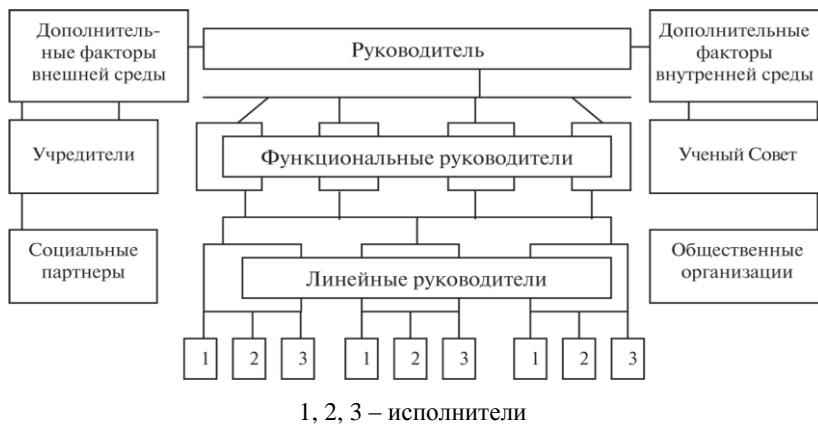


Рис. 9. Дивизиональная структура управления

Дивизиональная структура управления демонстрирует открытость образовательной системы, ее полифункциональность, возможность самоорганизации и саморазвития. Управленческая деятельность субъектов управления при этом ориентирована на реализацию двух аспектов.

Внутренняя управленческая деятельность характеризуется сближением внутренних потребностей участников управленческих воздействий с целями организации. Участники управления становятся более свободными в выборе способов управленческого воздействия. Между сотрудниками, имеющими равный служебный статус, доминирует взаимное согласование управленческих действий, коллегиальность в разработке и принятии решения.

Особенностью дивизиональных структур является наличие различных (бюджетных и внебюджетных) источников финансирования. Это позволяет адекватно реагировать на расширение или увеличение объема работы, выполняемой отдельными членами организации. Управленческое взаимодействие при дивизиональной структуре управления невозможно свести к управленческой деятельности отдельных субъектов управления.

Внешняя управленческая деятельность характеризуется появлением новых элементов и связей. Развивается социальное партнерство как особый тип взаимодействия вуза со всеми субъектами рынка труда, его институтами, а также с региональными органами управления образованием – взаимодействия, нацеленного на согласование интересов всех заинтересованных лиц в конечном результате подготовки специалистов. Социальный партнер, по мнению И.П. Смирнова, – это «независимый субъект гражданских правоотношений, заинтересованный в социальном взаимодействии» [311, с. 96].

В нашем определении компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения феномен взаимодействия вуза с социальными партнерами выражен в понятии «дуальной образовательной среды», вбирающей в себя всю совокупность внутренних и внешних факторов образовательного процесса, имеющих значение для становления профессиональной компетентности выпускников.

Анализ теоретических источников (И.П. Смирнов, А.С. Лейбович, Е.В. Ткаченко), собственный опыт управленческой деятельности показывает, что наиболее важным аспектом социального партнерства является разграничение интересов партнеров и разработка механизма их согласования и реализации. Интерес вуза, в частности, состоит в модернизации структуры и содержания подготовки в соответствии с ожиданиями работодателя. Интерес работодателя связан с повышением конкурентоспособности своей организации при минимальных затратах на подготовку необходимых специалистов. Интерес государства как социального партнера – в гармоничном развитии социально-экономической инфраструктуры общества.

Важно при этом, что взаимно обусловленные интересы социальных партнеров позволяют определить стратегический курс развития процесса образовательной подготовки и управления ею в системе профессионального обучения.

Дивизиональная структура управления логично вписывается в условия нестабильной внешней среды, когда отсутствие одного из внешних факторов (например, внебюджетных источников финансирования) может привести к потере управляемости системы. Этого не произойдет при данной схеме управления, так как относительная самостоятельность отдельных структурных подразделений исключает такой исход дела. Субъект управления при дивизиональной структуре управления ориентирован на разработку и принятие стратегических и

инновационных решений и осуществление управленческих воздействий. При этом решение тактических задач полностью лежит в компетенции управленцев среднего уровня.

Однако именно в децентрализации полномочий и относительной самостоятельности участников управления среднего звена кроется опасность возникновения психологической несовместимости среди последних. Система управления становится более сложной, а процесс управления – многоаспектным.

Многоаспектность процесса управления мы видим в коллективной ответственности субъектов, разнообразии оказываемых ими влияний, статусной разнородности участников управления, когда один и тот же субъект выполняет различные функции (методиста, преподавателя, куратора и т.д.).

Разработанная нами концептуальная организационная структура компетентностно ориентированного управления построена по дивизиональному типу. Она включает в свой состав аппарат руководства, совокупность коллегиальных органов управления и органов студенческого самоуправления, а также индивидуальных субъектов управленческого процесса. В процессе ее построения мы старались учесть присущие дивизиональному управлению особенности.

Распределение полномочий субъектов при дивизиональной структуре организации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения показано в табл. 4.

Указанное распределение полномочий в рамках дивизиональной структуры компетентностно ориентированного управления позволяет выделить три основных уровня организационного взаимодействия в его процессе:

- 1) уровень стратегического интроспективного прогнозирования и контроля, в рамках которого фиксируются целевые ориентации профильной подготовки и общая стратегия их достижения;
- 2) трансляционный уровень управления, обеспечивающий детализацию программы управления в категориях заданного функционала;
- 3) уровень прямого взаимодействия, на котором происходит непосредственная реализация запланированных процедур, анализ и отражение фактических результатов процесса профильной подготовки.

Отметим, что переход от предыдущего уровня к последующему означает уменьшение масштабов ответственности при выполнении

запланированных процедур управления, сужение информационного поля, а также увеличение детализации и конкретизации действий.

Таблица 4

Распределение полномочий субъектов в условиях компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе

Уровни управления	Наименование органа управления	Организационно-управленческие полномочия	Полномочия в рамках компетентностно ориентированного управления	Преобладающие управленческие функции
1	2	3	4	5
Аппарат руководства	Директор института (декан факультета)	Руководит учебной, научной и воспитательной работой, контролирует выполнение учебно-производственного графика и т.д.	Несет полную ответственность и руководит процессом компетентностно ориентированного управления, организует работу по включению всех субъектов в его реализацию, определяет полномочия и зоны ответственности, координирует связи с внешней средой	Мобилизационная; мотивационно-целевая; информационно-аналитическая
	Заместители директора (декана) по учебной, научной, воспитательной, информационной работе, по управлению качеством и т.д.	Организуют процессы в области своей компетенции, осуществляют их регламентацию и контроль, регулируют взаимодействие преподавателей, студентов, технического персонала и т.д.	Формируют стратегию профильной подготовки в рамках своей компетенции, согласуют и координируют процессы управления, вырабатывают программы достижения запланированного результата в соответствии со своими функциональными полномочиями и задачами своих подчиненных, разрабатывают общие позиции мониторинговой деятельности, оказывают влияние на формирование дуальной образовательной среды, устанавливают внешние связи	Мобилизационная; организационно-исполнительская; контрольно-диагностическая

1	2	3	4	5
Аппарат руководства	Заведующие кафедрами	Осуществляют руководство коллективами кафедр, организуют и контролируют учебно-воспитательный процесс, научную деятельность преподавателей, студентов, их участие в исследовательских проектах и т.д.	Координируют индивидуальную управленческую деятельность преподавателей по профильной подготовке студентов в соответствии с задачами института (факультета), руководят процессом определения роли кафедры в профильной подготовке будущих специалистов и планирования ее работы по достижению цели, организуют сбор и обработку текущих данных для отслеживания состояния процесса формирования профессиональной компетентности у студентов, обеспечивают условия для продуктивного взаимодействия с другими подразделениями профильной подготовки и представителями внешней среды	Мотивационно-целевая; организационно-исполнительская; мобилизационная
Коллегиальные органы управления	Ученый совет института (факультета)	Планирует мероприятия, контролирует уровень подготовки студентов, согласует деятельность подразделений института (факультета), решает кадровые вопросы и т.д.	Определяет содержание и направления развития дуальной образовательной среды в институте (на факультете), формирует согласованные решения по совершенствованию процесса профильной подготовки с учетом имеющихся условий и перспектив развития, планирует деятельность института (факультета) по формированию профессиональной компетентности, координирует процесс управления по достижению запланированного результата, контролирует качество образовательного процесса, определяет стратегические перспективы процесса профильной подготовки	Мотивационно-целевая; организационно-исполнительская; информационно-аналитическая

1	2	3	4	5
Коллегиальные органы управления	Научно-методические советы	Разрабатывают стратегию научно-исследовательской и методической работы, следят за качеством научного и методического обеспечения, обобщают опыт работы и т.д.	Контролируют соответствие методико-дидактического сопровождения целям профильной подготовки, проецируют потребности внешней среды на образовательном процессе в вузе, проводят социальное гласование требований преподавателей между собой, а также контролируют их научную-методическую компетентность, осуществляют мониторинговые исследования по организации научной работы студентов и учащихся, совершенствования процесса подготовки	Мотивационно-целевая; информационно-аналитическая; контрольно-диагностическая
	Совет по воспитательной работе	Определяет способы совместного решения текущих проблем, планирует воспитательную работу в институте (факультете), обеспечивает связь студентов с преподавателями дисциплин и др.	Устанавливает непрерывную обратную связь, предоставляет данные для построения индивидуальных образовательных траекторий студентов, контролирует продуктивность взаимодействия студентов и преподавателей, обеспечивает формирование комфортных условий профильной подготовки, организует внеаудиторную занятость студентов	Информационно-аналитическая; контрольно-диагностическая; регулятивно-коррекционная
	Совет по управлению качеством подготовки			

1	2	3	4	5
Органы студенческого самоуправления	Совет студенческого самоуправления	Контролирует процесс профильной подготовки, обеспечивает представительство в органах управления вуза, решает вопросы коллективной деятельности в институте (на факультете)	Фиксирует общие интересы будущих специалистов в процессе их профессионального становления, формирует общественное мнение по основным вопросам коллективной жизни в институте (на факультете), контролирует выполнение запланированных процедур по формированию компетентности будущих педагогов профессионального обучения	Информационно-аналитическая; контрольно-диагностическая; организационно-исполнительская
	Совет студенческой группы	Помогает осуществлять учебно-воспитательный процесс в группе, решает текущие вопросы учебной и внеучебной деятельности, досуга и т.д.	Контролирует уровень успеваемости в группе, распределяет полномочия по осуществлению компетентностно ориентированного управления, представляет данные о потребностях группы в сопровождении и помощи со стороны других участников управления, планирует деятельность группы во всех направлениях профильной подготовки	Мобилизационная; организационно-исполнительская; регулятивно-коррекционная
	Совет общежития	Регламентирует и контролирует бытовые условия жизни студентов в общежитии, представляет их интересы в других органах управления	Контролирует выполнение требований общежития среди студентов, осуществляет стимулирующее сопровождение профильной подготовки будущих специалистов, реализует обратную связь, обеспечивает достижение воспитательных целей в рамках профессиональной подготовки	Мотивационно-целевая; мобилизационная; контрольно-диагностическая

1	2	3	4	5
Индивидуальное управление	Преподаватели	Планируют и реализуют учебно-воспитательный процесс в рамках предмета, контролируют успеваемость студентов, создают учебное и методическое обеспечение и т.д.	Проецирует нормативно заданные требования к профессиональной компетентности на содержание учебного предмета, учитывая индивидуальные особенности и образовательную траекторию студентов, создают условия для эффективной подготовки, оказывают прямое воздействие на студентов в плане формирования их профессиональной компетентности, фиксируют данные о состоянии образовательного процесса, осуществляют коррекцию его результатов в соответствии с содержанием профессиональной компетентности	Информационно-аналитическая; контрольно-диагностическая; мобилизационная
	Кураторы учебных групп	Организуют внеучебную деятельность студентов, следят за успеваемостью в группе, контролируют условия проживания студентов в общежитии и т.д.	Формируют рекомендации по совершенствованию процесса подготовки с учетом индивидуальных особенностей студентов, организуют продуктивное взаимодействие студентов и преподавателей, осуществляют коррекционные мероприятия по нейтрализации недостатков процесса подготовки	Мотивационно-целевая; информационно-аналитическая; регулятивно-коррекционная

Схематично состав уровней взаимодействия и связи между их структурными компонентами представлены на рис. 10 (одинарные стрелки указывают на связи внутри уровня, а двойные – между уровнями).

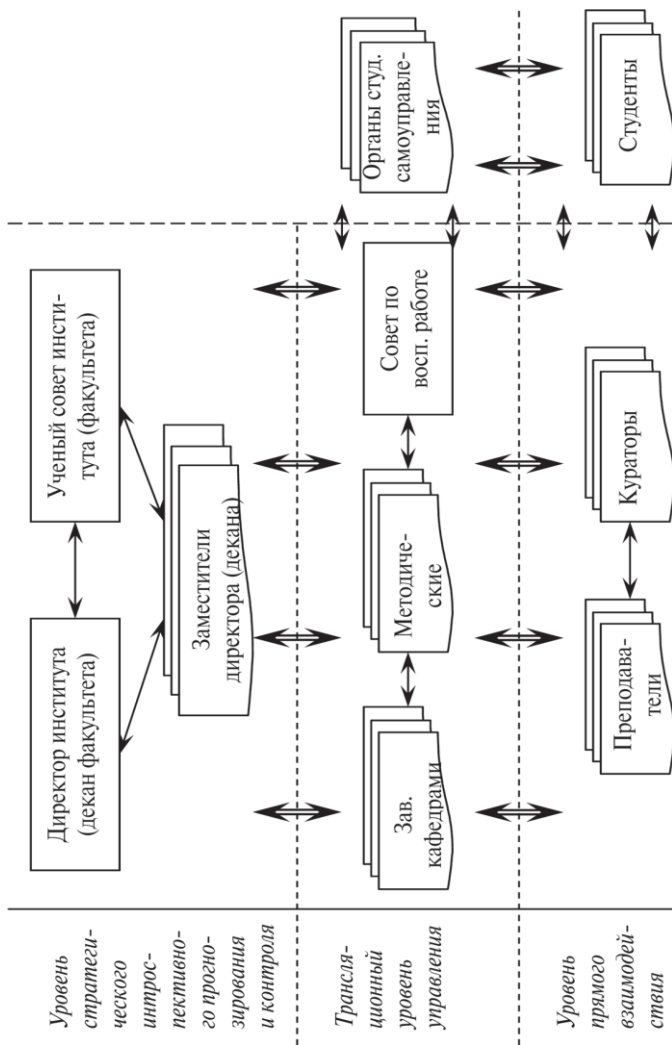


Рис. 10. Организационное взаимодействие между субъектами в рамках дивизиональной структуры компетентностно ориентированного управления

Представленная дивизиональная структура, при своей устойчивости, допускает определенные видоизменения, при которых происходит активизация деятельности тех или иных подразделений или отдельных

субъектов. Примером такого видоизменения служит привнесение в нее элементов проектной структуры управления. Хотя данный вид структуры базируется на рассмотренном выше дивизиональном типе, соответствующем специфике компетентностно ориентированного управления, тем не менее, раскроем его ключевые характеристики, поскольку исследуемый нами вид управления поддерживает проектные тенденции и предполагает активную проектно-творческую деятельность его субъектов.

Проектная структура управления в системе образования – это всегда временная структура. Она создается для решения определенной задачи, на определенное время и характерна для организации научных исследований, временных творческих коллективов.

Чаще всего проектная структура ограничена рамками строго определенной деятельности и не оказывает заметного влияния на состояние системы управления в целом. Проектная структура функционирует относительно автономно и развивает только те взаимосвязи, которые необходимы для успешного достижения цели проекта (рис. 11).

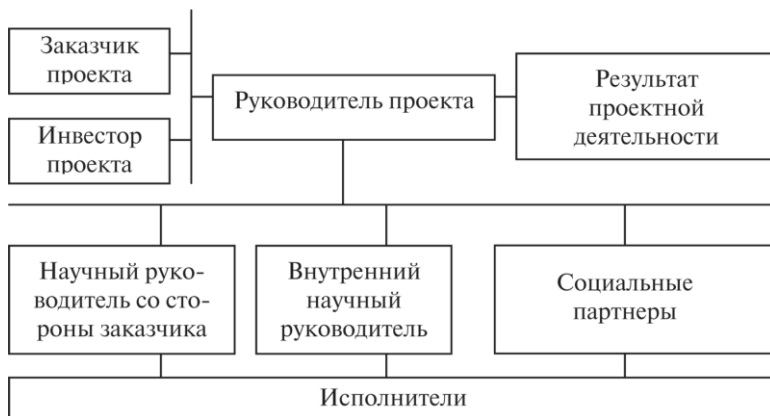


Рис. 11. Проектная структура управления

Организационные механизмы проектной структуры управления связаны с феноменом самоорганизации. В данном контексте это означает, что появление проектной структуры возможно, с точки зрения синергетики, только в открытой, самоорганизующейся, динамической

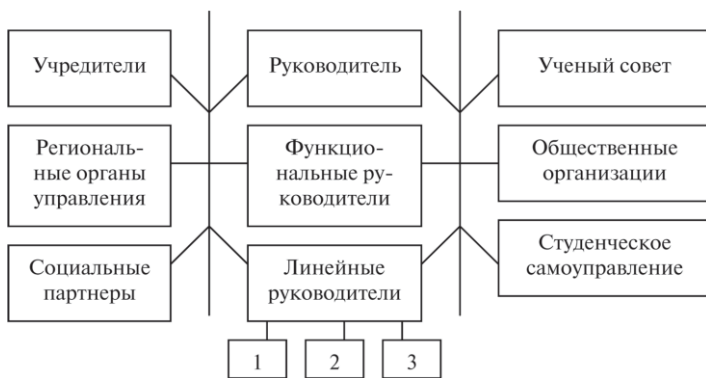
системе, например, в системе образования, в процессе профильной подготовки в вузе.

Проектная структура характеризуется наличием небольшого числа иерархических уровней, правил и ограничений, но именно эта структура, как малое причинное изменение, способна сообщить управлению новый вектор развития и обеспечить режим развития всей управляемой системе.

В процессе компетентностно ориентированного управления данная структура возникает, например, при решении вопросов, связанных с удовлетворением новых требований внешней социальной среды, с внедрением в процесс подготовки образовательных инноваций, с регулированием внутренних управленческих процедур (изменений в сборе данных, педагогической диагностике, коррекционных мероприятиях, контроле и т.д.).

Таким образом, любой проект инициирует создание своей проектной структуры, функционирующей в рамках дуальной образовательной среды.

В последние десятилетия в управление образованием стали проникать идеи построения матричной структуры управления (рис. 12). Для нее характерны субъект-субъектные отношения между управляющей и управляемой подсистемами, между обучаемыми и обучающимися, руководителями и подчиненными, педагогами и студентами.



1, 2, 3 – исполнители

Рис. 12. Матричная структура управления

Использование матричной структуры управления возможно только в профессионально зрелой, развивающейся организации. Высокая

профессиональная компетентность управляющей подсистемы обуславливает эффективность управления, основанного на принципах партисипатизма – своеобразной альтернативы авторитарности, директивности, принуждению. Полагаем, что эта альтернатива способна обеспечить повышение качества управления, что обусловлено, во-первых, углублением и расширением взаимодействия субъектов образования, во-вторых, повышением комфортности образовательного процесса в целом, в-третьих, формированием необходимых личностных качеств участников взаимодействия [390, с. 111].

Привлечение различных категорий сотрудников и представителей заинтересованной общественности к управлению не означает, однако, что происходит возврат к советскому лозунгу о возможности любого члена общества управлять государством. Матричная структура управления создает условия для комплексного подхода при решении инновационных задач подготовки профессиональных педагогов, способствует самореализации участников процесса управления, саморазвитию отдельных подсистем организации и позволяет преодолевать разобщенность между структурными подразделениями.

Более того, большое количество субъектов управления, привлекаемых в условиях матричной его структуры к решению управленческих задач (на правах открытых самоорганизующихся систем, свободных в принятии локальных управленческих решений) создает конкурентные отношения, которые, свою очередь, стимулируют обратные связи, то есть заставляют все подсистемы активно реагировать на изменение внешних условий. Именно это мы имели в виду, вводя в определение управления компетентностно ориентированной подготовкой педагогов профессионального обучения концепт дуальной образовательной среды, вбирающей совокупность внешних и внутренних субъектов воздействия на подготовку педагогов для воспитания трудовой смены.

Высокий профессионализм субъектов, соответствующий матричной структуре управления, способствует достижению индивидуальной и групповой удовлетворенности профессиональной деятельностью. При этом профессионализм в управлении проявляется не только в его высокой результативности, но и в гуманистической ориентации на развитие личности, в выборе субъектом управления способов своей деятельности с учетом мотивов, ценностных ориентаций управляемой подсистемы.

В контексте нашего исследования высокий уровень управляющей системы соответствует именно матричной структуре управления. В ней вектор управления направлен на целостное развитие педагогов

профессионального обучения как субъектов инновационной деятельности, на их саморазвитие и творческую самореализацию, на формирование творческой индивидуальности и мотивацию высоких достижений. Поэтому матричный тип структуры управления мы рассматриваем как перспективное направление развития управленческой системы, отражающее ее будущее состояние.

Отметим, что компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения должно быть нормативно обеспеченным, практикоориентированным и конструктивным. Нормативность в данном случае рассматривается как детерминанта стандартизированного обучения, она определяет пределы допустимого в организационно-структурных элементах обучения.

Практикоориентированная направленность этого вида управления обусловлена созданием инновационных моделей подготовки профессионально-педагогических кадров на основе компетентностного подхода. С этих позиций развитие профессионализма специалиста, развитие его профессиональной компетентности становится конструктивным, управляемым.

Анализ многих источников по самым разным аспектам управленческой деятельности (А.Ф. Аменд, Н.В. Кузьмина, А.Я. Найн, Г.Н. Сериков, И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко, В.А. Федоров, Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева и др.) показывает, что профессионализм специалиста закладывается в условиях психолого-педагогического управления, которое стимулирует сотрудников к самостоятельному действию, к выдвижению идей, к ориентации на позитивный результат совместной деятельности.

Многочисленные исследования свидетельствуют также, что проблема управления подготовкой педагогов профессионального обучения предполагает обеспечение вузом научно-обоснованных подходов к управлению, благодаря чему подготовка специалистов приобретает упорядоченный характер и черты целенаправленного развития.

Отметим, что организация компетентностно ориентированного управления в данном контексте представляет собой совместную деятельность институтов управления и отдельных групп людей, обеспечивающую достижение заявленной цели. Показателем эффективности управления может служить разница между результатами деятельности и заявленной целью. Если эта разница мала и динамика ее изменения направлена в сторону уменьшения, можно говорить о зрелом, профессиональном управлении. Изменение разницы между показателями постановочной цели и результатами деятельности организации является сви-

детельством того, что управление подвергается изменению, модернизации, преобразованиям, соответствующим новому состоянию системы.

В то же время участники процесса компетентно ориентированного управления сами должны быть достаточно компетентными для его эффективной реализации, должны понимать его сущностные особенности, природу, значение. Напомним, что, фиксируя целевые ориентации разрабатываемой нами концепции, мы указали, что она обеспечивает совершенствование компетентно ориентированного управления как индивидуальной педагогической деятельности.

Для более полного представления содержания компетентной педагогической деятельности по реализации данного вида управления раскроем его педагогический аспект.

2.3.3. Педагогическое взаимодействие по реализации компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Компетентно ориентированное управление, как было указано ранее, носит системный характер, реализуется в условиях целостного цикла профильной подготовки в вузе при непосредственном участии всех субъектов образовательного процесса. Естественно поэтому, что его осуществление затрагивает не только область непосредственного управленческого воздействия преподавателя на студента, но и область организационного структурирования, сферу ресурсного обеспечения, процедуры установления связей с внешней средой и т.д. При этом наиболее важным для понимания специфики компетентно ориентированного управления оказывается рассмотрение сущности и особенностей педагогического взаимодействия между его субъектами. Поэтому раскроем педагогический аспект данного вида управления с учетом ролевого значения для него выделенных выше уровней организационного взаимодействия.

Прежде всего, подчеркнем, что руководящим звеном в системе компетентно ориентированного управления является высший аппарат управления: директор института (или декан факультета), его заместители по всем вопросам и основной коллегиальный орган управления – Ученый совет института, деятельность которого относится к уровню стратегического интроспективного прогнозирования и контроля.

Ключевыми задачами представителей данного уровня управления являются: а) определение целевых ориентаций профильной подготовки (то есть обоснованный выбор содержательного наполнения компетентности педагогов профессионального обучения); б) разработка

общего плана достижения данного результата; в) постоянный контроль его реализации.

Формирование содержания профессиональной компетентности будущих педагогов осуществляется с привлечением специальной мониторинговой информации, полученной в результате исследования двух основных факторов: внешней и внутренней среды профильной подготовки.

Исследование внешней среды касается изучения: востребованности педагогов профессионального обучения на рынке труда, конкуренции среди профильных вузов, ведущих подготовку по аналогичным специальностям, анализ сильных и слабых сторон других образовательных учреждений, оценка предложений служб занятости населения, изучение требований работодателей студентов, их родителей, а также согласование целевых ориентаций с учредителями вуза, социальными партнерами и т.д. В результате такого исследования формируется четкое представление о том, какие специалисты сегодня оказываются конкурентоспособными на рынке труда, какие важные характеристики их профессиональной компетентности должны быть сформированы в процессе профильной подготовки.

Исследование внутренней, то есть дуальной образовательной среды, предполагает проведение анализа особенностей профильной подготовки: ее ресурсного обеспечения, условий и результата образовательного процесса. Данная информация позволяет разработать такое содержание профессиональной компетентности, которое может быть реально сформировано в имеющихся условиях профильной подготовки.

В табл. 5 приведено обобщенное содержание исследования внешней и внутренней среды подготовки педагогов профессионального обучения, проводимого в рамках компетентностно ориентированного управления.

Обработка данных исследования внешней и внутренней среды производится на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля и позволяет сформировать конкурентоспособный набор характеристик компетентности будущего педагога профессионального обучения, которые необходимы для обеспечения его эффективной профессиональной деятельности. Разработанный таким образом состав профессиональной компетентности должен обладать целостностью, полнотой, контекстуальным соответствием функционалу профессиональной деятельности, вариативностью (то есть должен учитывать индивидуальные особенности будущих педагогов).

Таблица 5

Обобщенное содержание исследования внешней и внутренней среды подготовки педагогов профессионального обучения при компетентностно ориентированном управлении

Показатель	Характеристика показателя	Методы исследования	Субъективная ответственность	Значение для компетентностно ориентированного управления
<i>Исследование внешней среды</i>				
Требования работодателей	Отражают запросы на формирование качеств, соответствующих реальным условиям будущей профессиональной деятельности	Анализ, наблюдение, анкетирование, интервью, сопоставление	Директор (декан факультета) и его заместители	Устанавливают связь с потенциальными работодателями, решают задачу будущего трудоустройства выпускников
			Студенты (в рамках проектной работы, практики)	Предоставляют необходимую для исследования информацию через личностное приобщение к будущей профессиональной деятельности, что позволяет более точно спроектировать индивидуальную образовательную траекторию, повысить интерес к профессии и т.д.
Предложения служб занятости	Определяют степень востребованности педагогов профессионального обучения	SWOT-анализ, наблюдение, интервью, анкетирование	Директор (декан факультета) и его заместители	Формируют представления о возможностях трудоустройства и составляют заказ на подготовку специалистов по дополнительным смежным специальностям
			Студенты (в рамках проектной работы, практики)	На основании полученной информации актуализируют индивидуальные способности, определяют перспективы карьерного роста

Показатель	Характеристика показателя	Методы исследования	Субъективная ответственность	Значение для компетентностно ориентированного управления
Рейтинг вузов аналогичного профиля	Характеризуют конкуренцию на рынке образовательных услуг	SWOT-анализ, сопоставление	Директор (декан факультета) и его заместители	Формируют комплекс характеристик профильной подготовки соответствующего уровня качества
			Преподаватели	На основании полученных сведений формулируют требования к собственной педагогической деятельности
			Студенты (в рамках проектной работы)	Формируют ценностное отношение к профессии, образовательному учреждению, процессу профильной подготовки и его результату
Требования абитуриентов, студентов и их родителей	Представляют социальные запросы к организации и содержанию профильной подготовки, условиям жизни и учебного труда	Наблюдение, анкетирование, интервью, опрос	Директор (декан факультета) и его заместители	Определяют стратегическое направление повышение комфортности процесса профильной подготовки
			Кураторы	На основании полученной информации составляют программу воспитательной работы со студентами, определяют особенности мотивационно-ценностной сферы, определяют уровень академических притязаний, личностные характеристики
			Преподаватели	Полученные в ходе исследования данные обеспечивают реализацию учебного процесса на соответствующем уровне, помогают снизить перегрузки, определить возможности продуктивного взаимодействия со студентами
			Студенты	Обосновывая собственные запросы, определяют содержание процесса самостоятельного их удовлетворения при поддержке преподавательского состава

Показатель	Характеристика показателя	Методы исследования	Субъективная ответственность	Значение для компетентностно ориентированного управления
Профессиональная компетентность студентов	Отражает степень соответствия профильной подготовки студентов нормативно заданным требованиям	Тестирование, наблюдение, анкетирование, опрос	Директор (декан факультета) и его заместители	Определяют пути совершенствования процесса профильной подготовки
			Преподаватели	Формируют систему собственной профессиональной деятельности, координируют индивидуальную образовательную траекторию студента, адекватно определяют процедуры коррекционной работы со студентами
Квалификация преподавательского состава	Характеризует кадровые возможности для формирования профессиональной компетентности заданного уровня	Аттестация, посещение занятий с последующим анализом, экспертиза, опрос, анкетирование	Директор (декан факультета) и его заместители	Устанавливают истинный уровень профессиональной подготовки преподавателей, планируют процессы повышения квалификации педагогических кадров и стимулирования профессиональной деятельности преподавателей
			Методические советы	Определяют, исходя из полученных данных, основные направления совершенствования научно-методического обеспечения, распространения продуктивного преподавательского опыта
			Преподаватели	Формируют представления о требованиях к собственной компетентности, определяют перспективы карьерного роста и профессионального самосовершенствования

Показатель	Характеристика показателя	Методы исследования	Субъективная ответственность	Значение для компетентностно ориентированного управления
Достижения студентов	Определяет внешнерейтинговые позиции по сравнению с другими вузами	Анализ результатов участия студентов в олимпиадах, смотрах и конкурсах, наблюдение	Директор (декан факультета) и его заместители	Выявляют одаренных, надежных и активных студентов, способных осуществлять самоуправление и поддержку преподавателей в рамках профильной подготовки
			Преподаватели	Формируют на основании полученных данных елевые ориентиры по развитию способностей студентов при преподавании учебного предмета, организуют образовательный процесс с учетом индивидуальных интересов и потребностей
			Органы студенческого самоуправления	Формируют общественное мнение и ценностное отношение к достижениям и общему совершенствованию процесса профильной подготовки, регулируют процесс стимулирования деятельности будущих педагогов

Однако ограничение разработки целевых ориентаций профильной подготовки исключительно описанием состава профессиональной компетентности выпускников делает процесс управления слаботехнологичным и неэффективным на всех уровнях его реализации.

Придание управлению истинной ориентации на формирование профессиональной компетентности мы видим в обосновании и разработке его целостного сопровождения, позволяющего привлечь весь потенциал образовательного процесса в вузе. В частности, представители высшего управленческого звена (уровня стратегического интроспективного прогнозирования и контроля) разрабатывают, помимо требований к составу профессиональной компетентности будущих педагогов, еще и требования к научно-методическому, информационному и кадровому обеспечению их профильной подготовки.

Таблица 6

**Характеристика ресурсного обеспечения
компетентностно ориентированного управления подготовкой
педагогов профессионального обучения**

Вид обеспечения	Наполнение обеспечения	Ответственность за формирование	Способы формирования
Научно-методическое	Инновационные технологии и методики обучения, продуктивный научно-методический опыт, система дидактических материалов и средств обучения, результаты научно-исследовательской деятельности преподавателей и студентов	Директор института (декан) и его заместители, заведующие кафедрами, методические советы, преподаватели, кураторы учебных групп, студенты	Научно-исследовательская деятельность субъектов, предоставление им творческой свободы, стимулирование научно-методической активности, привлечение к участию в конкурсных мероприятиях
Информационное	Учебная и методическая литература, источники научной информации, формирование баз данных по компетентностно ориентированному управлению	Директор института (декан) и его заместители, заведующие кафедрами, преподаватели	Научно-методическая деятельность субъектов, пополнение библиотечного фонда, расширение доступа к компьютерным информационным ресурсам, активизация издательской деятельности
Кадровое	Состав преподавателей, специалистов, научных работников	Директор института (декан) и его заместители, заведующие кафедрами, методические советы, совет института (факультета)	Привлечение высококвалифицированных специалистов, переподготовка и повышение квалификации кадров, формирование индивидуальных программ карьерного роста преподавателей

В таблице 6 приведена характеристика ресурсного обеспечения подготовки педагогов профессионального обучения, систематизация и совершенствование которого являются важнейшими задачами компетентностно ориентированного управления.

Разработанные на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля управленческие задания, сформулированные в виде требований к профессиональной компетентности студентов и преподавателей, научно-методическому, информационному и кадровому обеспечению, выступают продуктом инновационно-управленческой деятельности высшего руководства. Разумеется, они не являются результатом частных договоренностей, а имеют статус нормативно заданных, закреплённых решением всего коллектива на ученом совете института (или факультета). Фактически они представляют собой обязательства, которые берут на себя субъекты профильной подготовки по обеспечению должного качества образовательного процесса; это ориентиры их деятельности в соответствии с зоной функциональной ответственности.

Подчеркнем, что действия представителей уровня стратегического интроспективного прогнозирования и контроля не заканчиваются фиксацией обобщенных требований к образовательному процессу и его результату. Высшее руководство принимает активное участие в ходе компетентностно ориентированного управления на всем протяжении подготовки будущих педагогов, поскольку его зона ответственности при данном виде управления предполагает непрерывное принятие управленческих решений, регламентацию внутренних процессов подготовки, поддержку деятельности подчиненных, упорядочение управленческого взаимодействия между ними, своевременное получение необходимой информации, фиксацию результативности деятельности подразделений и т.д.

В самом общем виде деятельность субъектов данного уровня компетентностно ориентированного управления сводится к осуществлению следующих процедур:

- актуализация необходимых для принятия управленческого решения данных;
- планирование управленческих действий;
- определение организационной ответственности за осуществление выработанного плана;
- участие в реализации плана и контроль его выполнения. Актуализация необходимых для принятия управленческого решения данных предполагает получение высшим руководством объективной, достоверной и полной информации, которая может быть предоставлена мониторинговой службой, подразделениями в виде отчетов и справок или конкретными преподавателями, непосредственно ею оперирующими.

Планирование управленческих действий – творческое преобразование данных об особенностях образовательного процесса в алгоритмический перечень управленческих процедур – выражается в построении стратегии управления, которая фиксируется в виде плана достижения цели, нуждающегося, как правило, в конкретизации как в отношении определения ответственных за его реализацию, так и в детализации технических вопросов.

Определение организационной ответственности за осуществление выработанного плана состоит в обоснованном выборе ответственных за его выполнение лиц, что, по сути, задает маршрут его выполнения и оказывает прямое влияние на достижение цели профильной подготовки. Данная процедура осуществляется только представителями высшего руководства, поскольку требует соответствующих полномочий.

Отметим, что реализация плана и контроль его выполнения (посредством соотнесения промежуточных результатов с желаемыми) осуществляются при личном участии руководства в реализации запланированных действий. Это обусловлено многофункциональным статусом руководства: директор института (факультета) и его заместители, как правило, являются преподавателями, могут состоять в методическом объединении, выполнять функции кураторов студенческих групп и т.д. Такой подход обеспечивает организационному самоопределению субъектов управления партисипативный характер, когда директивность управленческого решения со стороны руководства заменяется его согласованным принятием, и, что самое главное, совместным исполнением всеми членами педагогического коллектива.

Осуществление контроля в целом предполагает регистрацию фактических данных об управляемом процессе и осуществление дальнейших действий по достижению цели. В табл. 7 приведены виды и обобщенная характеристика контроля на уровне высшего руководства. Поскольку типология запланированных управленческих мероприятий в процессе формирования профессиональной компетентности будущих педагогов оказывается чрезвычайно разнообразной (от создания того или иного вида обеспечения до формирования необходимых знаний или умений у студентов), то в каждом конкретном случае набор соответствующих определенному виду контроля форм его осуществления может быть различным.

В результате выполнения указанных действий в процессе компетентностно ориентированного взаимодействия создается обобщенный план решения той или иной задачи. Отметим, что высшему руководству, в силу его функционала, приходится осуществлять работу с планами разного уровня: планами развития института (факультета)

и его подразделений (кафедр, лабораторий, центров и т.д.), планами основных реализуемых процессов (учебного, воспитательного, научно-исследовательского, научно-методического, инновационного, процесса управления качеством образования и т.д.), планами работы преподавательского состава и др.

Таблица 7

Виды и характеристика контроля на уровне высшего руководства

Вид контроля	Значение вида контроля	Форма осуществления
Входной	Позволяет определить степень готовности системы управления к выполнению запланированных мероприятий	Экспертиза, мониторинг, тестирование студентов, аттестация преподавателей, аудит работы подразделений, опрос, анализ отчетов
Текущий	Позволяет отслеживать соответствие реально-управленческого процесса нормативно заданному	
Промежуточный	Позволяет оценить эффективность выполнения отдельной управленческой процедуры	
Рубежный	Позволяет оценить эффективность полного управленческого цикла в соответствии с целевыми ориентациями	

Зафиксированные таким образом высшим руководством действия в дальнейшем передаются на трансляционный уровень компетентно ориентированного управления, основное назначение которого состоит в переводе принятого управленческого решения на язык конкретного направления исполнения в соответствии с функционалом и организационной ответственностью исполнителя. Содержание такого проецирования общих задач компетентно ориентированного управления на область деятельности отдельных субъектов приведено нами в табл. 8.

Принципиальным отличием деятельности на трансляционном уровне является разветвленность направлений реализации управленческого процесса. Если в результате работы высшего руководства на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля формируется единое согласованное решение, то на трансляционном уровне принимается множество решений в соответствии с реализуемыми в рамках профильной подготовки направлениями работы, которые, с одной стороны, должны быть адекватны зафиксированному высшим руководством управленческому заданию, а с другой – должны согласовываться друг с другом, не вступать в противоречия, взаимодополнять и обогащать друг друга. При этом по каждому из направлений принимается свое решение, то есть создается свой план управленческой деятельности.

Таблица 8

Осуществление проектирования общих задач компетентностно ориентированного управления на область деятельности отдельных субъектов на трансляционном уровне организационного взаимодействия

Субъекты управления	Сущность трансляционной процедуры	Содержание деятельности
Заведующие кафедрами	Вместе с сотрудниками определяют роль и место кафедры в деле формирования необходимого уровня профессиональной компетентности будущих педагогов, выявляют способы решения возникающих при этом задач	<ul style="list-style-type: none"> • обогащение учебного материала и введение новых дисциплин • введение в практику работы кафедры новых традиций • разработка комплекса внеучебных кафедральных мероприятий • выработка единой концепции работы кафедры • установление внешних связей кафедры • усиление научно-исследовательской работы в области профильной подготовки и т.д.
Методические советы	Через область своих профессиональных интересов, связанных с улучшением методики взаимодействия преподавателя и студента, формируют банк данных продуктивного методического опыта для его использования	<ul style="list-style-type: none"> • отбор наиболее эффективных методических систем для работы со студентами • распространение продуктивного преподавательского опыта • разработка новых методик обучения, адекватных условиям профильной подготовки и требованиям к ее содержанию и результату • осуществление подготовки преподавательского коллектива к использованию эффективных методик и др.
Совещание кураторов студенческих групп	Определяют эффективные способы воспитательной работы со студентами	<ul style="list-style-type: none"> • обоснование направлений воспитательной работы • определение плана воспитательных мероприятий • систематизация индивидуальной воспитательной работы со студентами • установление связи с семьей студента • разработка системы самовоспитания и обеспечение условий для ее реализации • формирование системы педагогического стимулирования и др.

Субъекты управления	Сущность трансляционной процедуры	Содержание деятельности
Органы студенческого самоуправления	Определяют возможности позитивного влияния на процесс профильной подготовки в интересах студентов	<ul style="list-style-type: none"> • формируют направления коллективной деятельности, определяют область задач для самоопределения • создают традиции студенческой жизни • определяют пути для установления контактов с преподавателями • определяют возможности для связей с внешней средой • выделяют механизмы влияния отдельных студентов с отклоняющимся поведением и др.

Схематично основные направления деятельности по компетентностно ориентированному управлению подготовкой педагогов профессионального обучения на трансляционном уровне приведены нами на рис. 13.

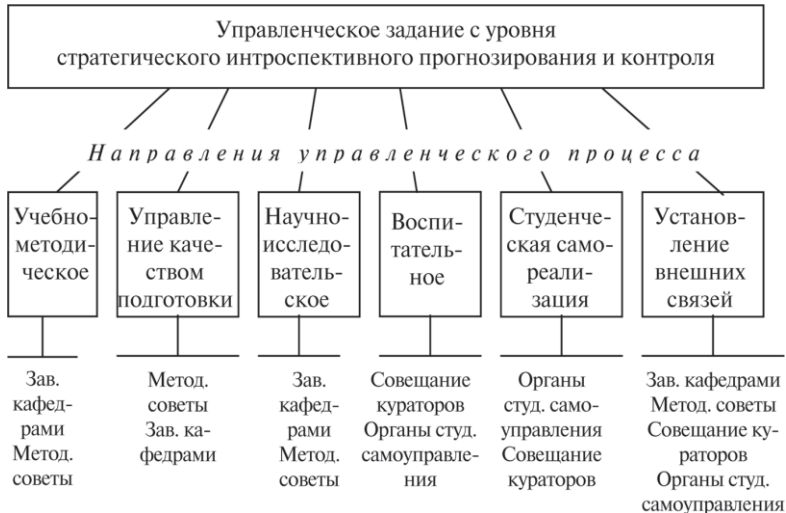


Рис. 13. Основные направления деятельности на трансляционном уровне компетентностно ориентированного управления

В обобщенном виде процедуры деятельности субъектов трансляционного уровня компетентностно ориентированного управления включают:

- актуализацию необходимых для принятия управленческого решения данных;
- планирование управленческих действий по направлениям работы кафедры и ее преподавателей (совершенствование методического сопровождения подготовки, воспитание кураторами студентов, организация студенческого самоуправления и т.д.);
- реализацию и контроль управленческого влияния.

Данные для принятия управленческого решения на трансляционном уровне управления формируются в рамках педагогического мониторинга, в процессе деятельности подразделений и отдельных субъектов. В отличие от информации, фигурирующей на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля, сведения для работы представителей трансляционного уровня более конкретны и утилитарны, связаны с определенным направлением работы. При этом как избыточность, так и недостаток информации негативно сказываются на результатах деятельности субъектов этого уровня управления. Эта проблема оказывается еще более значимой при необходимости обязательного и полного согласования усилий субъектов по каждому направлению работы.

Планирование управленческих действий оказывает непосредственное влияние на организацию и содержание деятельности всех структурных подразделений, участвующих в процессе подготовки будущих педагогов. Конкретизированные в определенном направлении программы управленческого процесса позволяют обеспечить технологическую четкость в деятельности всех ответственных субъектов, а их комплексное согласование – повысить эффективность процесса компетентностно ориентированного управления в целом.

Реализация и контроль управленческого влияния на трансляционном уровне предполагают осуществление управленческих воздействий с непрерывным комплексным оцениванием их значимости для процесса профессиональной подготовки будущих педагогов. Как и на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля, на трансляционном уровне применяются входной, текущий, промежуточный и рубежный контроль с аналогичными формами осуществления.

Итак, полученное от высшего руководства управленческое задание, конкретизированное в соответствии с основными направлениями

подготовки студентов, закреплённое внутренними решениями кафедр, методических советов, совещаний кураторов и органов студенческого самоуправления, приобретает адресность и передается в виде специфического задания для конкретного исполнения на уровень прямого взаимодействия.

Специфика данного уровня заключается в том, что управление здесь реализуется при непосредственном взаимодействии преподавателя или куратора со студентом в рамках процесса образовательной подготовки. При этом преподаватель одновременно решает две задачи: реализует заданную высшими уровнями управления управленческую программу и выполняет с ее учетом свои прямые обязанности преподавателя (или куратора). В этом проявляется непосредственная связь процессов компетентностно ориентированного управления и профильной подготовки, их консолидированная направленность на достижение общей цели: обеспечения сформированности у будущих педагогов профессиональной компетентности заданного содержания и уровня.

В обобщенном виде процедуры управленческой деятельности субъектов на уровне прямого взаимодействия вбирают:

- актуализацию необходимых данных для осуществления педагогического взаимодействия со студентом;
- планирование управленческих действий в соответствии с объективными и субъективными факторами профильной подготовки;
- реализацию и контроль управленческого взаимодействия.

При этом каждая из указанных процедур осуществляется на фоне образовательного процесса.

Актуализация необходимых данных для решения конкретной проблемы осуществляется преподавателем (куратором) с привлечением результатов педагогического мониторинга на основе прямых связей с уровнем руководства институтом (факультетом). Однако, поскольку для данного уровня управления характерно оперирование предельно конкретной информацией, то зачастую недостающие сведения субъект получает самостоятельно в процессе педагогической диагностики тех аспектов профильной подготовки, которые фигурируют в данный момент в управленческом взаимодействии.

Объектами диагностической деятельности на уровне прямого взаимодействия чаще всего выступают такие характеристики, как уровень подготовленности студентов по учебному предмету, индивидуальные особенности студентов, степень развития студенческого коллектива, наличие необходимых для предметной подготовки ресурсов.

В табл. 9 приведено содержание педагогической диагностики при компетентностно ориентированном управлении на уровне прямого взаимодействия.

Таблица 9

Содержание педагогической диагностики на уровне прямого взаимодействия при компетентностно ориентированном управлении подготовкой педагогов профессионального обучения

Объект диагностики	Методы диагностики	Область использования результатов диагностики
Уровень подготовленности студентов по предмету	Тестирование, опрос, экспертиза, наблюдение	Определение объема помощи студенту, предпочтительного для него вида самостоятельной работы, содержания коррекционных мероприятий, возможностей привлечения студента к исследовательской работе, вида стимулирующих процедур
Индивидуальные особенности студентов	Наблюдение, анкетирование, беседа, экспертиза	Выявление оптимального способа учебного взаимодействия во студентом, его интересов и потребностей, определение содержания воспитательного процесса, возможностей для повышения комфортности процесса профильной подготовки
Степень развития студенческого коллектива	Наблюдение, анкетирование, беседа, социометрия, анализ деятельности студентов	Определение видов коллективного труда, возможностей перспективного планирования учебно-воспитательного процесса; расширение методического аппарата организации взаимодействия через привлечение коллективных, групповых форм работы; использование потенциала самоуправления для решения текущих вопросов
Наличие необходимых ресурсов	Анализ, наблюдение, сопоставление	Определение адекватных форм, методов и средств профильной подготовки, выявление путей развития всех видов ее обеспечения, повышения эффективности процесса подготовки, укрепление связей с другими субъектами компетентностно ориентированного управления

Сведения, полученные в результате проведения педагогической диагностики, влияют на реализацию следующей процедуры – планирования управленческих действий, которая осуществляется с учетом объективных и субъективных факторов. К объективным факторам,

определяющим характер педагогического взаимодействия, относятся: содержание государственного образовательного стандарта по учебной дисциплине; нормативно заданное содержание профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения; разработанные и нормативно закрепленные требования к работе преподавателя со стороны высших уровней управления (использование определенных методик или технологий, частота и вид контролируемых мероприятий, объем самостоятельной работы и т.д.); условия работы преподавателя; особенности студентов. Субъективными факторами выступают: опыт преподавательской деятельности; квалификация преподавателя; личностное отношение к преподаваемому предмету и текущему материалу.

Реализация и контроль взаимодействия в процессе управления осуществляется преподавателем (куратором) непрерывно и оказывает прямое влияние как на содержание образовательной подготовки, так и на используемые в ее рамках формы, методы, средства педагогической деятельности.

Студенты, как активные субъекты подготовки и процесса компетентно ориентированного управления, воспринимают влияния преподавателей (кураторов) и действуют в соответствии со своими представлениями, ценностными ориентациями, способностями и т.д. При этом в процессе влияния происходит присвоение заданных характеристик на фоне общепрофессионального развития будущих специалистов.

Отметим, что специфика работы субъектов в рамках данного уровня управления связана с тем, что на преподавателей (кураторов) возлагается важнейшая для компетентно ориентированного управления функция своевременного пополнения мониторинговой информации достоверными сведениями о текущем состоянии сформированности тех или иных видов профессиональных компетенций студентов. Данные от преподавателя через мониторинговую среду поступают в заданной форме к высшим уровням управления и служат основой определения дальнейших действий по совершенствованию образовательной подготовки. Это обеспечивает установление обратной связи.

Обратим внимание на то, что организованный для продуктивной реализации рассматриваемого вида управления педагогический мониторинг решает две ключевые задачи:

- отслеживание состояния внешней и внутренней среды профильной подготовки (о чем уже говорилось выше), что необходимо для принятия управленческих решений на всех уровнях;
- обработка данных, заключающаяся в сравнении фактически полученных результатов с требуемыми (с учетом индивидуальных обра-

зовательных траекторий), а также вынесение обоснованного решения об их соответствии.

Совпадение на допустимом уровне результатов профильной подготовки с нормативно заданными требованиями предполагает пополнение мониторинговой информации, то есть закрепление продуктивного опыта в виде инструкций, положений, методических разработок и т.д., а также его распространение для массового использования среди преподавательского состава института (факультета) и во внешней образовательной среде.

Получение отрицательного результата в части соответствия уровня компетентностно ориентированной подготовки нормативно заданному требует оперативного проведения коррекционных мероприятий. Коррекции могут подвергаться решения, принятые на любом управленческом уровне. При этом ее содержание определяется проецированием специфики обнаруженного недостатка на область организационной ответственности нейтрализующих его субъектов через коллективное обсуждение и определение наиболее рационального способа коррекционной работы.

В табл. 10 приведена характеристика основных коррекционных процедур, осуществляемых в рамках заданного управления профильной подготовкой педагогов профессионального обучения.

Реализованные коррекционные мероприятия являются чрезвычайно важным звеном компетентностно ориентированного управления, поскольку упорядочивают деятельность субъектов по его осуществлению на каждом уровне, оказывают непосредственное влияние на развитие процесса подготовки педагогов профессионального обучения и качество его результата.

Схематично общее содержание структуры педагогического взаимодействия по реализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе (описание которого приведено выше) отражено на рис. 14. На данном рисунке обычными стрелками обозначены информационные потоки и связи между субъектами управления, широкими стрелками – маршрут управленческого решения с указанием его этапной трансформации от уровня к уровню. Зона педагогического мониторинга, занимающая на рисунке центральное место, связана со всеми субъектами компетентностно ориентированного управления и разделена, в соответствии с выполняемыми задачами, на две части. Их пунктирное разделение означает постоянный информационный обмен субъектов и их взаимовлияние друг на друга.

Таблица 10

Характеристика коррекционных процедур
при компетентно ориентированном управлении подготовкой
педагогов профессионального обучения

Направление коррекции	Характеристика проявлений	Содержание коррекции		
		Уровень стратегического интроспективного прогнозирования и контроля	Трансляционный уровень управления	Уровень прямого взаимодействия
<i>1</i>	<i>2</i>	<i>3</i>	<i>4</i>	<i>5</i>
Недостатки в подготовке студентов по предмету	Слабая сформированность знаний и умений по предмету, трудности в осуществлении самостоятельной работы, недостаточный уровень владения терминологией, отсутствие познавательного интереса, низкий уровень культуры слабое развитие способностей и т.д.	Внесение соответствующих изменений в режим и организацию образовательного процесса, привлечение дополнительных ресурсов к образовательному процессу, создание условий для продуктивной подготовки будущих педагогов, уточнение содержания формируемой профессиональной компетентности и др.	Уточнение содержания образования, координация индивидуальной образовательной траектории студентов, полноценное использование возможностей учебного, воспитательного процессов, педагогической практики и др.	Инструктаж, повторное объяснение учебного материала, консультация, рекомендации по использованию дополнительной литературы, демонстрация выполнения аналогичных учебных заданий и др.

1	2	3	4	5
Недостатки в деятельности преподавателя	Низкий уровень обученности студентов по предмету, неадекватный выбор методов и средств обучения и воспитания, неудовлетворенность студентов и родителей работой преподавателя, научно-исследовательская и воспитательная пассивность, несвоевременность выполнения заданий и т.п.	Привлечение средств стимулирования педагогической деятельности, предоставление возможностей повышения квалификации, улучшение условий работы, привлечение к работе творческих коллективов для полноценной самореализации и др.	Предоставление возможности познакомиться с продуктивным педагогическим опытом, помощь в разработке более эффективных методик и технологий работы, обеспечение доступа к научно-методической информации, уточнение планов работы и др.	Использование дополнительных средств самопроверки, научно-методическое самосовершенствование, уточнение требований студентов и их родителей к работе преподавателя и целесообразный учет этих требований, обмен педагогическим опытом и т.д.
Недостатки в ресурсном обеспечении профильной подготовки	Неудовлетворительная материальная база профильной подготовки, недостаточный уровень квалификации преподавательского состава, нехватка средств обучения, информационных ресурсов и др.	Привлечение материальных средств внутренней и внешней среды профильной подготовки, разработка программ стимулирования квалификационного продвижения преподавателей, упорядочение взаимодействия подразделений, уточнение зон организационной ответственности, внесение изменений в полномочия субъектов и т.д.	Разработка способов рационального использования имеющихся ресурсов, интенсификация научно-исследовательской деятельности для пополнения информационных ресурсов, привлечение специалистов для знакомства с опытом их работы и осуществления преподавательской деятельности и др.	Создание дидактических материалов, средств обучения, использование возможностей внешней среды (учебные экскурсии, встречи со специалистами и т.д.), привлечение студентов для оформления учебных аудиторий, самообразование и др.





Рис. 14. Общее содержание педагогического взаимодействия по реализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Таким образом, представленный управленческий цикл, включающий три управленческих уровня (уровень стратегического интроспективного прогнозирования и контроля, трансляционный уровень и уровень прямого взаимодействия) характеризует содержание педагогического взаимодействия субъектов компетентностно ориентированного управления с учетом зоны их организационной ответственности и функционала.

Подведем общие итоги исследования содержательно-смыслового наполнения разработанной нами концепции.

1. Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область компетентностно ориентированного управления. В этом качестве выступают результаты его комплексного моделирования в организационном, педагогическом и профессионально заданном аспектах. Роль целеобразующего при этом играет последний из указанных аспектов, так как именно он обеспечивает возможность определения востребованного на конкретном историческом этапе содержания профессиональной компетентности специалиста. Реализации данного содержания подчинены иные аспекты рассматриваемого вида управления.

2. Построенная нами концептуальная модель структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения включает блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных (продвигающих) компетенций. В состав первого блока входят нормативные (федерально регламентированные) и вариативные (регионально востребованные) компетенции, обеспечивающие успешное «приспособление» начинающего педагога к условиям профессиональной деятельности. Второй блок имеет стратегический характер. Он рассчитан на обеспечение готовности молодого специалиста к непрерывному саморазвитию в процессе динамичного усложнения всех видов профессионального труда. В состав второго блока нами включены профессионально-продолжительные (метатехнологические и метатеоретические), профессионально-креативные (системно-проектировочные и научно-творческие) и рефлексивно-коммуникативные (рефлексивно-оценочные и эмоционально-волевые) компетенции.

3. Развернутое представление о содержании названных компетентностных блоков и модулей дается в рамках интроспективной модели профессиональной компетентности педагога профессионального обучения. Прием интроспективного анализа как процесса, направленного на движение вглубь, исследующего скрытые пласты реалий дей-

ствительности, позволил нам всесторонне обосновать инновационные подходы к проектированию заявленного содержания путем анализа действующих стандартов профессионально-педагогического образования, нормативных документов по модернизации профессиональной подготовки, исследований теоретиков профессиональной педагогики, работающих в русле фундаментализации, технологизации, научно-творческой и гуманистической ориентации образовательной подготовки в вузе.

4. Организационная структура компетентностно ориентированного управления имеет в нашей концепции дивизиональный тип; включает аппарат руководства, совокупность коллегиальных органов управления и студенческого самоуправления, а также индивидуальных субъектов управленческого процесса; предполагает взаимодействие субъектов управления на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля (фиксация целевых ориентаций профильной подготовки и формирование общей стратегии их достижения), трансляционном уровне (обеспечение детализации программы управления в категориях заданного функционала) и уровне прямого педагогического взаимодействия (непосредственная реализация запланированных процедур, анализ и отражение фактических результатов процесса профильной подготовки).

5. Педагогическое взаимодействие при компетентностно ориентированном управлении подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе предполагает непрерывное использование и пополнение мониторинговой информации, а также выполнение управленческих процедур в соответствии с функционалом субъектов управления и его организационно-управленческим значением: на уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля оно предусматривает актуализацию необходимой для принятия управленческих решений информации, планирование управленческих действий, определение организационной ответственности за осуществление выработанного плана, участие в реализации плана и контроль его выполнения; на трансляционном уровне – актуализацию необходимой для принятия управленческого решения информации, планирование управленческих действий в аспекте работы кафедр (совершенствование методического сопровождения образовательной подготовки, воспитание кураторами студентов, активизация студенческого самоуправления и пр.), а также реализацию и контроль управленческого влияния; на уровне прямого взаимодействия – актуализацию необхо-

димых данных для осуществления педагогического взаимодействия со студентом, планирование управленческих действий в соответствии с объективными и субъективными факторами профильной подготовки, реализацию и контроль управленческого взаимодействия.

Сложность и многогранность содержательно-смыслового наполнения представляемой нами концепции требует выработки педагогических условий ее реализации, способных придать процессу компетентностно ориентированного управления устойчивый и эффективный характер.

2.4. Условия компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Включенный в концепцию раздел, раскрывающий педагогические условия реализации исследуемого феномена, отражает гипотетические характеристики той образовательной среды, искусственное создание которой способно повысить эффективность его функционирования. Описание такой среды связано с выявлением и представлением совокупности факторов, непосредственно влияющих на полноценное использование потенциала рассматриваемого педагогического явления. Подобное описание, во-первых, позволяет дополнить содержание концепции данными праксиологического характера, тем самым обеспечивая ее целостность, во-вторых, раскрывает авторское видение перспектив и возможностей совершенствования изучаемого феномена, а в-третьих, определяет место рассматриваемого феномена в образовательном процессе и степень его «встраиваемости» в реально сложившуюся систему педагогических взаимосвязей и взаимодействий.

Кроме того, как только что было отмечено, компетентностно ориентированное управление образовательной подготовкой представляет собой сложную систему, развитие которой может быть реализовано в специально созданных условиях. Поэтому выявление указанных условий является важнейшим средством достижения целей управления.

Термин «условие» трактуется словарем С.И. Ожегова как, во-первых, «обстоятельство, от которого что-либо зависит», во-вторых, как «требование, предъявляемое одной из договаривающихся сторон», и в-третьих, как «правила, установленные в какой-либо области жизнедеятельности и требования, из которых следует исходить» [307, с. 685].

Анализ философской литературы [354] позволяет утверждать, что, применительно к цели нашего исследования, целесообразно употреблять понятие «условие» именно в значении совокупности обстоятельств, «среды», в которой исследуемое явление – компетентностно ориентированное управление – не только существует, но и эффективно функционирует и развивается. Выявление условий компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения (как системного процесса, направленного на получение желаемого результата) осуществлялось нами с учетом его ключевых особенностей, специфики профильной подготовки в вузе, требований общества и личности к результату подготовки, научных достижений в области профессиональной педагогики и педагогического менеджмента, собственного опыта управленческой деятельности автора монографии.

Сконструированный комплекс условий имеет характер системы (как и любой комплекс, в отличие от комплекта). Выпадение из его состава того или иного звена нарушает стабильность функционирования системы управления в целом.

Системно взаимосвязанные позиции комплекса таковы:

- интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами;
- развитие творческого потенциала субъектов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения;
- мониторинг инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

Рассмотрим сущность выделенных позиций.

1. Интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения профильной подготовки в соответствии с ее приоритетами.

Согласованность между содержанием образовательной подготовки, ее технологическим и научно-методическим сопровождением позволяет сделать компетентностно ориентированное управление ею более целенаправленным, а процесс подготовки – устойчивым к отклонениям от намеченной траектории. Рассматривая эффективность образовательного процесса с оптимизационных позиций, мы полагаем, что именно продуктивное влияние указанного фактора является важнейшим условием повышения эффективности декларируемого нами компетентностно ориентированного управления. Оптимизация содер-

жания образовательной подготовки педагогов профессионального обучения осуществляется в соответствии с требованиями стандартов профессионально-педагогического образования и адаптируется к условиям конкретного учебного заведения в соответствии с его возможностями и потребностями отраслей регионального народного хозяйства. Баланс между данными возможностями и потребностями достигается на путях социально-педагогической интеграции.

Как указывалось выше, в подготовке педагогов профессионального обучения существует немалая специфика: они являются носителями профессиональной компетентности бинарного типа – психолого-педагогической и производственно-технологической (специальной отраслевой). Если психолого-педагогическая компетентность может быть обеспечена в локальном пространстве вуза и базовых учреждений НПО (при прохождении студентами педагогической и преддипломной практик), то производственно-технологическая компетентность, согласно установкам нашего исследования, предполагает освоение квалификационных требований, предъявляемых к рабочим на современных предприятиях соответствующих отраслей региональной экономики. В этом сложность реализации образовательного процесса в профессионально-педагогическом вузе: помимо наличия учебно-методической базы, он требует создания высокотехнологичной учебно-производственной среды, отвечающей задачам приобретения студентами необходимых отраслевых квалификаций.

Более того, создание высокотехнологичной среды учебно-профессиональной деятельности само по себе еще не гарантирует необходимого уровня специальной отраслевой подготовки наших выпускников. Достижение этого уровня возможно лишь при условии укомплектованности образовательного процесса высококвалифицированными специалистами-практиками: рабочими, инженерами, техниками-технологами, способными осуществлять наставничество и заинтересованное руководство развитием профессионального мастерства студентов.

Естественно поэтому, что подготовку педагогов профессионального обучения с релевантными, адекватными запросам современной экономики качествами невозможно осуществлять в рамках ведомственной системы этой подготовки. Вот почему ключевой задачей в ее организации является создание дуально-бинарной образовательной среды, предусматривающей построение отношений социального партнерства между всеми заинтересованными в будущем специалисте субъектами региональной инфраструктуры, о чем уже было сказано выше.

Интересующий педагога профессионального обучения сектор рынка труда (сектор потенциальных работодателей) – это система

начального и среднего профессионального образования. Косвенным образом в этот сектор «втянуты» предприятия отраслевой экономики и учреждения (организации) социально-экономической сферы как потребители рабочих ресурсов, формируемых в учреждениях СПО. На региональном уровне данный интегральный сектор должен быть всесторонне изучен реализаторами профессионально-педагогической подготовки и максимально вовлечен в орбиту совместной социально-образовательной деятельности: в сфере формирования отраслевых культурологических компетенций студентов; в части организации их практик и стажировок; в плане участия в проведении государственной аттестации выпускников; в деле изучения потребностей отраслевой экономики и корректировки на этой основе профессионально-педагогических образовательных программ. При рациональной организации такое партнерство значительно расширяет образовательные возможности вуза и положительно сказывается на качестве адаптивной подготовки специалистов, на их закрепляемости в трудовых коллективах профессиональных учебных заведений региона.

Структура новационного содержания профессионально-педагогической подготовки в соответствии с ее приоритетами, обеспечивающими формирование соответствующих актуальных качеств (профессиональных компетенций) выпускников профильных вузов, представлена на рис. 15.



Рис. 15. Структура содержания подготовки педагогов профессионального обучения в соответствии с ее приоритетами

Отбор содержания подготовки педагогов профессионального обучения выстраивается в соответствии с требованиями стандартов по специальности, реализация которых формирует нормативные и вариативные (регионально востребованные) компетенции будущего специалиста, позволяющие ему осуществлять профессиональную деятельность. Следовательно, адаптивно-профессиональный блок нашей интроспективной модели реализуется через актуализацию требований федерального и регионального (базового и вариативного) компонентов государственного образовательного стандарта высшего профессионально-педагогического образования.

Профессионально-продолжительная подготовка студентов, согласно изложенным выше (параграф 2.3) концептуальным установкам, ориентирована на формирование профессиональной мобильности выпускников. В ее составе – компоненты смежной отраслевой и фундаментальной теоретической подготовки (модули метатехнологических и метатеоретических компетенций). В пространстве этих модулей обеспечивается умение будущего специалиста чутко реагировать на изменение конъюнктуры образовательных услуг и оперативно включаться в освоение смежных, востребованных экономикой видов профессиональной деятельности.

В арсенал первого из названных компонентов-модулей (в идеале) должны входить все наличные возможности профессионально-педагогического вуза и его социальных партнеров в плане обеспечения выпускника максимальным количеством актуальных отраслевых квалификаций.

Не менее значимым, с точки зрения адаптации к подвижному рынку труда, непрерывно повышающему планку требований к специалисту, является формирование метатеоретических компетенций студентов. Овладение общенаучной составляющей этих компетенций обеспечивается посредством включения в вариативную часть образовательных стандартов теоретических курсов по выбору. Кроме того, общенаучная компетентность выпускников повышается введением в образовательный процесс факультативных курсов по философии, социологии, политологии и т.п.

Непреложное условие эффективности профессиональной компетентности – ее сопряжение, синтез с фундаментальными основами технологических (в нашем случае психолого-педагогических и специальных отраслевых) наук. Для достижения эффекта такого синтеза необходимо модифицировать рабочие программы по технологическим

дисциплинам с учетом увеличения количества часов на интеграцию базовых специальных знаний и умений со знаниями и умениями фундаментального цикла образовательной подготовки. Фундаментальная теоретическая подготовка культивирует аналитическое мышление, выступая благоприятной основой успешного «вращения» личности в динамический процесс усложнения, окружающий среды.

Следующий ракурс подготовки педагогов профессионального обучения тесно связан с предыдущим и обусловлен стремительным развитием в современной экономике сложных инвестиционных проектов и наукоемких технологий, а также глобальным повышением доступности открытых информационных сетей. В таких условиях трансляция готовых знаний перестает быть главной задачей учебного процесса. Актуальными становятся образовательные технологии, сообщающие человеку мотивацию к развитию, дающие ему в руки механизмы непрерывного саморазвития. В связи с этим исключительную роль в системе компетентностно ориентированного управления профессиональной образовательной подготовкой играет подсистема формирования профессиональной креативности выпускников.

Понимая под креативностью способность к продуцированию новых идей и новых способов решения задач, к механизмам управления ее формированием мы относим, в первую очередь, организацию эффективного учебно-курсового проектирования и научного творчества студентов. При этом учебное проектирование (в ходе написания рефератов, курсовых работ и т.п.) выступает естественной начальной фазой научного творчества. В его процессе формируются навыки общения с печатными и электронными носителями информации, умения отбора, анализа и систематизации информационных первоисточников, зарождается способность к обоснованию научных гипотез, к их апробации посредством проведения экспериментальной работы. Деятельность студентов на этом этапе носит преимущественно компилятивный, репродуктивный характер. Продуктивными – креативными – моментами она наполняется при переходе на уровень научного творчества.

Данный переход должен предусматривать широкий охват обучающихся посредством их включения в масштабный процесс исследований по проблемам, актуальным для профессионального образования региона. Исследования при этом ведутся под руководством вузовских ученых. Важно, чтобы к их осуществлению были подключены творческие коллективы профессиональных училищ, лицеев, колледжей, техникумов. Такое построение деятельности НИРС обеспечит ускорен-

ную адаптацию студентов к сферам перспективного приложения их профессиональных сил, сформирует готовность к инновациям на рабочих местах по окончании учебы.

Препедевтической стадией НИРС могут служить локальные конкурсы студенческих исследований, организуемые силами кафедр. Достоинство локальных конкурсов в том, что они позволяют сделать научный поиск массовым, более скрупулезно производить подготовку научных работ к защите и анализ результатов исследовательского труда (в том числе на практических, семинарских занятиях и т.д.). В любом случае, системно организованная научная работа способствует формированию важных креативных свойств студентов: любознательности, открытости опыту, гибкости, независимости мышления и т.д., – а работа над коллективными проектами создает условия для воспитания крайне актуальных сегодня коммуникативных свойств делового человека: профессиональной аттракции; профессиональной эмпатии; профессиональной толерантности, экстравертности, аутентичности. Вот почему формирование креативных компетенций будущих специалистов тесно смыкается с развитием рефлексивно-коммуникативных свойств личности.

Работа по развитию рефлексивно-коммуникативных компетенций чрезвычайно многообразна: она начинается с воспитания культуры группового и межличностного общения и заканчивается выстраиванием индивидуальных прогнозов студентов и преподавателей в части самосовершенствования коммуникативных начал своей психики. Ее успешной организации способствует система студенческого самоуправления, формирующая навыки построения коллективной жизнедеятельности с установкой на бесконфликтность, паритетность, сотрудничество.

Студенческое самоуправление, и это принципиально важно, рассматривается нами не только в его коллективных формах (совет старост, НИРС, художественная самодеятельность, спортивно-массовая работа), но и, прежде всего, в формах индивидуального природосообразного самоопределения, самовыражения, самореализации. В учебно-воспитательном процессе должны отмечаться и поощряться не только те, кто традиционно «на виду», кто удостоился лавров победителей, но и те, кто своим кропотливым трудом и участием обеспечил эти победы, способствовал повышению имиджа института в периоды квалификационных, технологических, педагогических практик, укреплял его престиж своей дисциплинированностью, ответственностью, добросовестным отношением к занятиям, дежурствам, к созданию доброжела-

тельного микроклимата в академических группах. Такой подход соответствует идеям гуманистической психологии и позволяет перенести «центр тяжести» в воспитании студентов с формирования конформных, конъюнктурно востребованных качеств личности на развитие ее жизнетворческих эмоционально-волевых начал: реалистической Я-концепции; компенсаторных, самокоррекционных умений и навыков; мобилизационных и самопреобразующих свойств.

Итак, нами описаны четыре взаимосвязанных блока оптимизации содержания подготовки педагогов профессионального обучения в русле требований компетентностного подхода. Между тем эффективность компетентностно ориентированного управления образовательной подготовкой, согласно нашей гипотезе, непосредственно зависит от интеграции содержания образования с его технологическим и научно-методическим сопровождением. Рассмотрим этот аспект проблемы.

Термин «сопровождение» в Толковом словаре русского языка С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой определяется через глагол «сопровождать»: 1) следовать вместе с кем-нибудь, находясь рядом, ведя куда-нибудь; 2) сопутствовать чему-нибудь; 3) служить дополнением к чему-нибудь [56, с. 748].

Учеными явление «сопровождение», как научно-педагогический феномен, понимается по-разному: как особая сфера деятельности педагога, пролонгированная педагогическая поддержка, направленная на помощь обучаемому; как комплекс оперативных мероприятий в педагогическом процессе; как личностное участие педагога в становлении подростка и т.д. [48; 85; 147 и др.].

Анализ современных предметных исследований показал, что основное значение педагогического сопровождения сводится к формированию специфической образовательной среды, обеспечивающей условия для оптимального достижения целевых установок. При этом его основными особенностями называют:

- управленческий характер;
- прямое влияние на участников педагогического процесса; непрерывность и комплексность реализации;
- функциональную насыщенность;
- универсальность применения (сопровождение может быть организовано для любого аспекта педагогического процесса: воспитания, обучения, развития, профессионального самоопределения и т.д.).

В нашем исследовании под педагогическим сопровождением мы будем понимать систему управленческих педагогических (технологических) мер, влияющих на образовательный процесс для обеспечения оптимального достижения поставленных целей.

Технологическое сопровождение содержания образования в системе подготовки профессиональных педагогов, в силу ее бинарной специфики, направлено на управление внедрением в образовательный процесс передовых информационных, производственных, психологических и педагогических технологий (методик). Его основные аспекты схематически отражены на рис. 16.

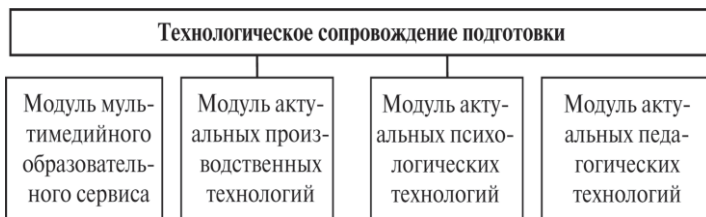


Рис. 16. Технологическое сопровождение подготовки педагогов профессионального обучения в соответствии с ее приоритетами

Первый из указанных на рисунке модулей на современном этапе развития электронных коммуникаций реализует функцию мультимедийного образовательного сервиса (с одновременным обслуживанием задач модернизации дистанционного обучения, автоматизации библиотечных поисковых систем, повышения доступности сети Интернет и т.д.).

В рамках второго модуля исследуются и адаптируются к условиям образовательного процесса производственные (специальные отраслевые) инновации, взятые на вооружение предприятиями (учреждениями, организациями) регионального народного хозяйства. Изучение и внедрение данных инноваций предполагает целенаправленную деятельность кафедр института по выстраиванию отношений социального партнерства с «продвинутыми» субъектами региональной экономики и социокультурной среды, с ресурсными центрами системы НПО и СПО, с профильными факультетами высших учебных заведений региона. Задачами партнерства, на наш взгляд, являются:

- расширение технико-технологического кругозора преподавателей и студентов, его адаптация к региональным условиям профессиональной жизнедеятельности;
- сохранение и развитие субкультуры педагогов профессионального обучения в регионе;

- материальное стимулирование отличившихся участников образовательного процесса;
- решение вопросов эффективного трудоустройства выпускников;
- работа по совершенствованию имиджа педагога профессионального обучения, по повышению его престижа в глазах региональной общественности и т.д.

Каждая из перечисленных задач прямо или опосредованно (через феномен мотивации) соотносится с задачами компетентностной подготовки студентов, и – в свете приоритетов данной подготовки – сопрягается с решением проблем, связанных с улучшением условий квалификационных и технологических практик, с повышением уровня профессионального мастерства выпускников вуза.

В пространстве третьего модуля рассматриваемого технологического блока осуществляются психологическая поддержка и психологическое обучение преподавателей и студентов на пути профессионального и личностного роста. Организационными формами освоения основ психологического саморазвития могут служить: центр практической психологии, введенный в структуру института; факультативные, элективные курсы по психологии; тренинги самоуправления, включенные в вариативную часть учебных планов и т. д.

Четвертый технологический модуль выполняет в системе технологического сопровождения подготовки педагогов профессионального обучения функцию создания природосообразной развивающей среды, обеспечивающей поэтапное восхождение участников образовательного процесса к вершинам:

- а) знаний, необходимых для построения профессиональной биографии в режиме саморазвития;
- б) умений, необходимых для применения знаний в учебных и реальных ситуациях профессиональной деятельности;
- в) способностей, сублимирующих знания и умения в реальные возможности достижения профессиональных целей.

Такое определение функционала модуля педагогических технологий восходит к идеям Великой Дидактики Я.А. Коменского. Будучи технологичным по самой своей сути, оно органично «накладывается» на современные технологии развития личности, которые активно укореняются в образовании в форме авторских развивающих педагогических микропространств. Успешность функционирования микропространств достигается посредством их интеграции друг с другом и сим-

биоизобретения в их объединенном пространстве внедряемых информационных, производственно-технологических и психологических инноваций.

Это продвигает важность системного управления интеграционными педагогическими процессами, которые будут тем эффективнее, чем более отлажены горизонтальные связи между модулями технологического блока. Руководство выстраиванием данных связей осуществляется посредством проведения обучающих семинаров, «круглых столов» и «мастер-классов» для преподавателей кафедр; посредством взаимопосещения, анализа занятий и внесения корректив в их проведение; посредством совместного изучения кафедрами учебно-курсовых проектов и результатов практик студентов и построения на этой основе объединенных целевых программ коррекции их компетентностного роста и т.д.

Способы регулирования и развития описанной технологической деятельности создаются в условиях научно-методического сопровождения компетентностно ориентированной образовательной подготовки. Такое сопровождение мы также выстраиваем по четырем модулям-направлениям: 1) учебно-методическое обеспечение образовательного процесса; 2) развитие потенциала научно-педагогических кадров; 3) научно-образовательное партнерство; 4) научно-издательская деятельность (рис. 17).

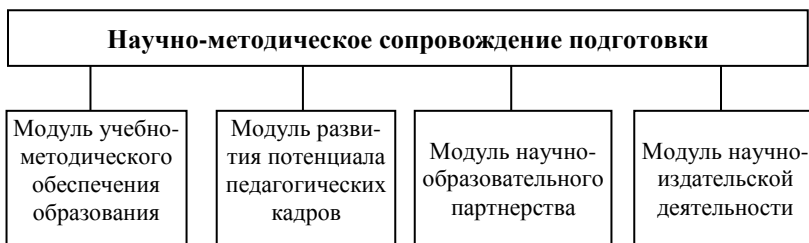


Рис. 17. Научно-методическое сопровождение подготовки педагогов профессионального обучения в соответствии с ее приоритетами

Первый из названных модулей связан с созданием и совершенствованием учебно-методических комплексов дисциплин, на базе которых формируется единое учебно-методическое оснащение компетентностно ориентированных педагогических технологий. В состав этого оснащения входят: а) паспорта учебных кабинетов, лабораторий, учебно-производственных мастерских, модернизированных в соответствии

с задачами практикоориентированной подготовки студентов, и б) полные комплекты усовершенствованных дидактических средств, используемых в преподавании академических дисциплин и организации практик.

Как показал опыт подготовки студентов, широко используемые в настоящее время рабочие программы дисциплин не обеспечивают единства содержания профессиональных образовательных программ, решая локальные задачи конкретных учебных дисциплины. На наш взгляд, необходимо создавать учебно-методические комплексы по направлению подготовки. Разработка таких комплексов, помимо прагматической функции дидактического обеспечения образовательного процесса, будет выполнять функцию стимулятора в осознании педагогами совместных перспектив инновационной профессиональной деятельности.

Уточнить эти перспективы помогает модуль развития потенциала научно-педагогических кадров, предполагающий проведение занятий по изучению основ компетентного подхода в школе молодого исследователя, создание условий для продвижения тематических диссертационных изысканий, участие в работе профильных научных конференций, реализацию преподавателями и руководителями планов самообразования и т.п. Важно при этом, чтобы все перечисленные мероприятия имели деятельностную направленность, связанную с повышением управленческой составляющей профессионализма вузовских специалистов.

Компетентностную ориентацию профессорско-преподавательского состава вуза успешно стимулирует и совместная научно-прикладная деятельность с педагогическими работниками учебных заведений СПО, направленная на выявление и обоснование рациональных путей подготовки педагогов профессионального обучения. Оптимальная форма такой деятельности – научные лаборатории, включающие в свой состав представителей профессиональных учебных заведений разного уровня (в рамках региона) базовые кафедры, продекларированные новыми нормативно-правовыми документами. Подобная форма консолидации передовых педагогических сил обеспечивает целостность в развитии региональной системы подготовки кадров, глубокую интеграцию всех входящих в нее подсистем, а главное – усиливает связь между педагогической теорией и практикой, создает условия для апробации самых разных инновационных идей, связанных

с формированием актуальных компетенций нового поколения педагогов профессионального обучения.

Таким образом, подчинение общей цели и соответствие заданному содержанию профильной подготовки технологического и научно-методического сопровождения образовательного процесса выступает важнейшим условием компетентно ориентированного управления этим процессом, поскольку позволяет создать специальную образовательную среду, представляющую собой систему мер по оказанию адекватного управленческого влияния на систему подготовки в целом и на деятельность каждого ее субъекта. Сформулировав данный вывод, перейдем к рассмотрению второго из выделенных нами условий реализации инновационного управления в учреждении высшего образования.

2. Развитие творческого потенциала субъектов компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения. Выдвижение этого условия обусловлено новым социальным заказом системе образования, связанным с «вызовами» современной эпохи. Глобализация и ускорение обращения информационных потоков продуцируют потребность общества в профессионалах, умеющих быстро принимать решения и организовывать их воплощение. Таким умением может обладать только творческая личность, способная гибко реагировать на динамические изменения профессионально-квалификационной структуры трудовых отношений, органично входить в подвижное социокультурное пространство окружающей действительности. Это инициирует поиск инновационных подходов к организации и осуществлению образовательного процесса в вузе, «обязанного» обеспечить формирование и развитие творческих способностей будущих специалистов.

Выдвижение феномена творческой личности в качестве условия эффективности компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, на наш взгляд, вполне закономерно еще и потому, что наличие у педагога творческого потенциала является важным фактором успешности педагогического труда, порождающим «цепную реакцию»: проявление творчества преподавателем в процессе организации и управления образовательной деятельностью студентов стимулирует развитие творческого потенциала последних и порождает рост их требований к уровню профессионализма педагогического коллектива учебного заведения в целом.

Проблема развития творческого потенциала и творческих способностей на протяжении десятилетий является предметом исследования

в различных областях науки. Существенный вклад в ее изучение внесли: В.И. Андреев, Б.М. Бим-Бад, Б.С. Гершунский, И.Я. Лернер, А.В. Мудрик и многие другие ученые, рассматривавшие феномен творчества в многообразии подходов к его пониманию.

Дефиниция «творчество» является производной от «творить» и означает «искать, изобретать и создавать нечто такое, что не встречалось в прошлом опыте – индивидуальном или общественном» [158, с. 24].

По С.И. Ожегову, творчество – это «создание новых по замыслу культурных материальных ценностей» [235, с. 645].

В Словаре профессионально-педагогических понятий творчество определено как «деятельность, порождающая нечто качественно новое и отличающаяся неповторимостью, оригинальностью, уникальностью» [358, с. 240].

Г.М. Коджаспирова и А.Ю. Коджаспиров характеризуют творческую педагогическую деятельность как «...наличие у педагога глубоких и всесторонних знаний и их критическое осмысление, диалектичность, вариативность, изменчивость системы деятельности, способность к импровизации, основанной на знаниях и интуиции» [149, с. 98].

Наличие у человека потребности в творческой деятельности является по его стремлению к поиску: «Если человек, даже не будучи уверен в том, что его поиск приведет к успеху, все-таки ищет способы изменения самого себя, своих, отношений с людьми, ситуаций своей жизни, – пишет А.В. Мудрик, – он не только проявляет творчество, но и развивает свою потребность в творчестве» [216, с. 51].

Рассматривая творчество с процессуальной точки зрения, психолог Г. Уоллес в 1926 году выделил четыре стадии творческого процесса: накопление и обработка информации; созревание; озарение и проверка решения. Данный алгоритм проявляется при решении задач, требующих поиска новых способов действия, включения интуиции, основанной на глубоких и всесторонних знаниях, способности к формированию иерархической системы приоритетов среди множества вариантов решений.

Очевидно, что развитие творческих способностей выходит за рамки традиционного усвоения знаний посредством решения учебных задач и создает необходимость подбора творческих задач и заданий различного уровня, способствующих получению оригинальных, нетипичных решений и результатов. Исследуя проблему творчества, ученые отмечают, что человек проявляется не только в реальном функци-

онировании, но и в потенциальном проектировании. Динамика и развитие творческих способностей служат механизмом перехода потенциального в актуальное. Реализуется этот механизм в процессе продуктивной деятельности.

В общем виде становление любого потенциального новообразования рассматривается как многоуровневый процесс. Например: а) временной уровень развития потенций (прошлый, настоящий, будущий); б) репродуктивный (воспроизведение ранее актуализированного уровня в свете новых созидательных задач); в) продуктивный (изменение достигнутых результатов на более высокой основе). При этом уточняется, что на каждом следующем уровне уже сформированные способности входят в новый синтез с личностно-психологическими образованиями: интересами, потребностями, мотивами и т.п. [199].

В.И. Андреев выделяет четыре уровня сформированности творческих способностей: репродуктивный, имитирующий, деятельностный и креативный [7].

Следует отметить, что данные идеи активно разрабатывают современные отечественные исследователи проблем творчества. Так, например, А.Н. Лук, говоря о потенциальном в творчестве, оперирует понятием «творческий потенциал». В его работе [191, с. 50] данное понятие трактуется как «синтез логического продуктивного мышления и воображения, легкость генерирования идей или составление гипотезы по всякому вопросу и гибкость интеллекта...»

В рамках интегративного подхода творческий потенциал рассматривается как интегративное качество личности, которое отражает меру возможностей, совокупность творческих сил; определяет готовность к творческой самореализации и саморазвитию; выражает отношение (позиции, установку, направленность) человека к творчеству; обеспечивает эффективное взаимодействие личности с другими людьми и продуктивность ее деятельности (В.С. Леднев [184], А.М. Матюшкин [202], Я.А. Пономарев [252] и др.).

Следует отметить, что, по мнению А.И. Санниковой [291], содержательное проявление и качественное своеобразие творческого потенциала на уровне отдельного субъекта определяются его биологическим фактором (задатки и развивающиеся на их основе способности), психическим фактором (сознание, включающее в свою структуру когнитивный, волевый и аффективный элементы) и социальным фактором (общество как социальное окружение, целенаправленная деятель-

ность людей). Степень проявления обусловлена, с одной стороны, творческим потенциалом самого человека, а с другой – социальными условиями и уровнем собственной активности индивида, его готовности и способности к развитию и реализации своего творческого потенциала. Именно активность субъекта выступает определяющим условием, при котором творческая деятельность оказывает развивающее влияние; отсутствие же таковой приводит к угасанию способности к творчеству. Исследователь утверждает: «Творческий потенциал актуализируется в процессе жизнедеятельности человека, деятельность выступает основой, условием и результатом творчества человека» [291, с. 43]. Последнее положение мы полностью разделяем.

Несколько иная позиция декларируется Л.А. Даринской [92, с. 16]. В ее представлении творческий потенциал – «сложное интегральное понятие, включающее в себя ряд компонентов, в совокупности представляющих знания, умения, способности и стремления личности к преобразованиям в различных сферах деятельности в рамках общечеловеческих норм морали и нравственности».

Осуществляя развернутый анализ трудов по проблеме творческого потенциала, В.Г. Рындак выявляет горизонтальную (собственно-потенциальная, мотивационная, когнитивная составляющие) и вертикальную (преактуальный и постактуальный компоненты) структуру творческого потенциала [283, с. 21]. Исследователь рассматривает творческий потенциал как «систему личностных способностей (изобретательство, воображение, критичность ума, открытость... новому), позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и развивать знания, умения, убеждения, определяющие результаты деятельности (новизну, оригинальность, уникальность подходов субъекта к осуществлению деятельности)». В итоге эти способности побуждают личность к творческой самореализации и саморазвитию [283, с. 14].

Основываясь на последнем определении, отметим, что между творческим потенциалом (потенциальное) и творческими способностями (актуальное) существуют отношения, аналогичные отношениям категорий «возможное» и «действительное» в структуре личности:

- проявление, функционирование потенциального – суть процесса, его изменения и развития посредством актуальных проявлений (деятельности, действий, отношений, общения и т.п.) – открывает возможность судить о состоянии и характеристиках анализируемого по-

тенциального образования до создания условий для превращения его в реальное актуальное;

- одно переходит в другое и реализует его.

Переход и реализация обусловлены как субъективными личностными особенностями, так и объективными общественными условиями. Одним из таких условий является целенаправленное развитие творческого потенциала личности в системе образования.

В высшем образовании (в том числе в профессионально-педагогическом) содержанием развития творческого потенциала является партнерское взаимодействие педагога и студента, что проявляется в активизации субъектов образовательного процесса, определении способов творческой деятельности, применении необходимых методов решения проблемных ситуаций, коррекции деятельности.

Кратко остановимся на методах решения проблемных ситуаций. Известно, что любой метод представляет собой построение деятельности и ее видов в такой последовательности и такими средствами (в зависимости от условий), которые непременно приводят к достижению намеченной цели. Эта цель осознается предварительно, ибо метод, как известно, применяется только в случае целеполагающей деятельности человека. Таким образом, именно целеполагающий характер деятельности студентов обуславливает отличие метода обучения, в котором они играют роль активных субъектов, от метода, который низводит их до роли пассивных объектов педагогических воздействий.

По мнению И.Я. Лернера [188], любой метод, как проектируемая субъектом модель его деятельности, содержит разнообразные знания:

1) знание о цели деятельности, одновременно являющееся знанием о результате деятельности. Без такого знания деятельность человека не может стать целенаправленной, то есть осознанным движением к цели, позволяющим контролировать соответствие каждого его шага общей цели;

2) знание о необходимом способе для достижения цели деятельности;

3) знание о необходимых и возможных средствах, поскольку деятельность всегда связана со средствами интеллектуального, практического или предметного характера. Средства и деятельность, ее способы влияют друг на друга: способ деятельности обуславливает минимально необходимые средства. Возможные вариации средств видоизменяют, корректируют способ деятельности;

4) знание об объекте деятельности, так как без объекта, идеального или материального, деятельности не бывает. Знание об объекте, его свойствах сопровождается в методе неизменным знанием об изменениях объекта под влиянием деятельности, о его преобразовании и, в той или иной степени, об этапах и механизмах преобразования.

И.Я. Лернер считает, что «подлинная проблема состоит не в возможности обучать творчеству – ответ однозначен – а в том, чтобы выяснить условия, при которых такое обучение оптимально, в частности – совокупность методов, обеспечивающих формирование творческих потенций» [187, с. 49].

Классификации методов и приемов формирования творческого потенциала личности различны. Так, классификация И.Я. Лернера состоит из пяти позиций.

Информационно-рецептивный метод (I). Реализуется в форме: рассказа, лекции, экскурсии; посредством: учебника, натурального или письменного исторического документа, изображения или копии исторического объекта. Формы и средства комбинируются: учебник, документ и изображение используются во время рассказа, лекции, экскурсии. Информирование осуществляется подчас только учебником. В этом случае текст выступает в роли средства изложения информации.

Репродуктивный метод (II). Заключается в выполнении заданий преподавателя, в устном и письменном воспроизведении текста, в устных и письменных упражнениях, в действиях. Формой реализации метода является и репродуктивная беседа. Средства те же, что и в первом методе.

Метод проблемного изложения (проблемный) (III). Использует те же формы и средства, что и информационно-рецептивный, но с другим содержанием информации.

Эвристический метод (IV). Предполагает эвристическую беседу, выполнение поисковых заданий (в случае затруднений – с помощью преподавателя), построение педагогом корректирующих ситуаций, направляющих действия студента в правильное русло. Средства в этом методе используются те же.

Исследовательский метод (V). Осуществляется при помощи средств эвристического метода. Формой реализации служит целенаправленная поисковая работа студентов по решению целостной научно-практической проблемы.

Очевидно, что в основе этой классификации лежит степень самостоятельности студентов. В связи с этим обратимся к точке зрения на

проблему развития творческих способностей, которой придерживается М.И. Махмутов.

Большое внимание ученые уделяют формированию самостоятельности обучающихся. «Степень полноты самостоятельности определяет уровни творчества: низкий средний и высокий», – пишет он [204, с. 134).

Солидаризируясь с автором в такой постановке проблемы, мы отмечаем ее родственность требованиям деятельностного подхода к организации компетентно ориентированного управления образовательной подготовкой (параграф 2.1) и выделяем три уровня развития творческих способностей:

а) уровень информационно-знаковой (репродуктивной) деятельности; б) уровень отражательно-преобразующей (результативно-целевой) деятельности; в) уровень духовно-практической (творческой) деятельности.

Осуществление совместной деятельности педагогов и обучающихся на первом, репродуктивном, уровне свидетельствует о низком уровне самостоятельности студентов, и, с другой стороны, характеризует приверженность педагога традиционным методам организации обучения. Самостоятельная работа студентов на данном уровне ограничивается выполнением стандартных заданий по подготовке к практическим и контрольным учебным мероприятиям, без проявления интеллектуальной инициативы.

Второй уровень деятельности участников образовательного процесса, в первую очередь, свидетельствует о стремлении педагога овладеть инновационными методами организации учебной деятельности, о включении в образовательный процесс творческих заданий, расширяющих рамки профессиональной образовательной программы по специальности. Студенты на этом уровне предлагают свои, оригинальные варианты решения проблемных задач, тяготеют к анализу собственных предложений и проявляют устойчивый интерес к обобщению и абстрагированию.

Уровень духовно-практической – творческой – деятельности характеризуется такими креативными проявлениями преподавателя и студентов, как направленность в будущее, становление устойчивого самосознания и Я-концепции. Это, в свою очередь, изменяет мотивацию образовательной деятельности, делая ее более осознанной. Формируются и развиваются самокоррекционные компетенции (2.3.). Создание педагогами творческой атмосферы переводит деятельность

студентов в ранг целеобразующей. Студенты самостоятельно, на основе общих закономерностей изучаемого явления, формулируют цели собственной учебной и профессиональной деятельности.

Итак, творческий потенциал представляет собой систему личностных способностей, позволяющих оптимально менять приемы действий в соответствии с новыми условиями, и знаний, умений, убеждений, определяющих результаты деятельности, в итоге побуждающих личность к творческой самореализации и саморазвитию.

Развитие творческого потенциала субъектов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения осуществляется посредством партнерского взаимодействия педагога и студента. Это проявляется в активизации субъектов образовательного процесса, в использовании способов творческой деятельности, в применении методов решения проблемных ситуаций и коррекции деятельности.

В процессе творческой деятельности реализуются творческие способности – такие психологические особенности человека, подлежащие развитию, от которых зависит готовность личности к творчеству.

Мы выделяем три уровня развития творческого потенциала преподавателей и студентов в процессе компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения: а) уровень информационно-знаковой деятельности (низкий уровень самостоятельности студентов и приверженность педагога к традиционным методам организации обучения); б) уровень отражательно-преобразующей деятельности (стремление педагога овладеть инновационными методами организации обучения, включение в образовательный процесс творческих заданий, расширяющих рамки образовательной программы по специальности; повышение активности и самостоятельности студентов в процессе обучения и во внеучебных вузовских мероприятиях); в) уровень духовно-практической деятельности (создание педагогами творческой атмосферы на занятиях, в жизнедеятельности института в целом, переход участников образовательного процесса в ранг субъектов образования, способных к целеобразующему, продуктивному учебно-профессиональному труду).

Не вызывает сомнения тот факт, что стихийно процесс формирования и развития творческого потенциала при компетентностно ориентированном управлении образовательной подготовкой осуществляется не может. Если при традиционном управлении данный процесс носит характер частных педагогических инициатив (пусть даже и поощряе-

мых на административном уровне), то компетентностная направленность управления естественным образом, в силу своей сущности, переводит этот процесс в русло управляемой массовости и стабильности. Это детерминирует актуальность третьего из выявленных нами условий реализации компетентностно ориентированного управления в учреждении высшего образования. Кратко охарактеризуем его.

2.5. Мониторинг инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза

Уровень инновационной управленческой компетентности педагогического коллектива вуза в полной мере определяет результативность компетентностно ориентированного управления подготовкой студентов и поэтому должен стать предметом специальных мониторинговых исследований предполагающих своевременную реализацию коррекционных влияний, связанных с совершенствованием управленческого педагогического мастерства каждого преподавателя. Поэтому систематическое повышение и отслеживание состояния инновационной управленческой компетентности преподавателей мы считаем важнейшим условием компетентностно ориентированного управления. Предлагаем для этого собственную систему педагогического мониторинга.

В последние десятилетия границы использования понятия «мониторинг» активно расширяются. Выйдя за пределы сферы природопользования, откуда он берет свое начало, мониторинг, как научно-практический феномен, проник во все сферы общественного жизнеобеспечения, в том числе и в сферу управления образованием.

Развернувшаяся в 70-е – 80-е годы XX столетия широкая дискуссия о роли мониторинга в управлении остается актуальной и сегодня, ибо в век динамичного изменения мира потребности практики управления в информационном обслуживании, в получении качественной информации достаточно велики.

Понятие «мониторинг» представляет интерес с точки зрения его теоретического анализа, так как не имеет однозначного толкования. В рамках каждой научной отрасли существует свое методологическое обоснование дефиниции мониторинга, что затрудняет поиск общего определения, устраивающего все области знания.

Сложность формулирования понятия «мониторинг» связана еще и с тем, что оно апеллирует как к научной сфере, так и к сфере практики. Мониторинг может рассматриваться как способ исследования реаль-

ности и одновременно – как способ обеспечения сферы управления объектами реальности своевременной, качественной информацией, используемой в целях развития. Следовательно, данный феномен представляет многофункциональное явление.

Анализ различной литературы позволяет отметить, что большинство пользователей понятия «мониторинг» редуцирует его до упрощенного понимания как процесса «отслеживания», «наблюдения». Не являются исключением и современные терминологические словари, в которых опора сделана на буквальный перевод англоязычной лексемы «monitor» – отслеживание, наблюдение, предостережение. Между тем, в структуру мониторинга включаются не только процессы отслеживания, наблюдения, но и такие сложные процедуры, как разработка качественного инструментария, выделение показателей, индикаторов, критериев, шкал измерения, определение его объектов, предметов и др.

Понятие мониторинга близко к таким понятиям, как «исследование», «эксперимент», «рефлексия». Однако процесс мониторинга имеет ряд отличительных особенностей. Для получения наиболее полного представления о его сущности возникает необходимость рассмотрения его определения с точки зрения различных сфер его употребления.

В экологии изначально понятие «мониторинг» определялось как «непрерывное слежение за состоянием окружающей среды с целью предупреждения нежелательных отклонений по важным параметрам» [258].

В этом определении усматриваются две функции мониторинга: наблюдение (слежение) и предупреждение, то есть он замыкается на фиксации отрицательных последствий хозяйственных действий человека и их вторичных эффектов, обладая при этом низким прогностическим потенциалом. Еще в 70-е годы минувшего столетия на данный недостаток обратили внимание ряд авторов (Ю.А. Израэль, И.П. Герасимов и др.). Как следствие, были разработаны альтернативные концепции мониторинга.

Например, Ю.А. Израэль считал, что мониторинг должен сводиться к наблюдению, оценке и прогнозу состояния природной среды, но не должен включать в свой состав управление повышением качества окружающей среды и деятельности человека [128, с. 10–25]. Иными словами, мониторинг как научно-практический феномен не требует вмешательства (со стороны управления) в естественное протекание событий; он направлен на получение качественной информации

о состоянии природных явлений и прогнозирование их будущих состояний.

На наш взгляд, концепция Ю.А. Израэля достаточно обоснована и имеет право на существование, если серьезное значение придавать функции прогнозирования.

Процесс прогнозирования в экологии, как, впрочем, и в других средах (социальной, психической и т.д.), возможен при условии длительных наблюдений (измерений) естественного протекания событий (явлений) без всякого вмешательства. Такая сущность мониторинга учитывалась нами при построении общей его концепции в условиях инновационного управления.

Иной точки зрения придерживался Н.П. Герасимов, рассматривая мониторинг как систему наблюдения, контроля, оценивания и управления окружающей средой. Ученый считал, что эффективность не нацеленного на управление мониторинга низка и приводит к целому ряду недостатков, среди которых на первом месте – избыточность или недостаточность информации, а также ее невостребованность. Такое понимание мониторинга является весьма убедительным, особенно если речь идет о социальных системах и управлении ими.

Этой же позиции придерживаются многие социологи (Т.И. Заславская, И.В. Бестужев-Лада, А.В. Толстых и др.), считая, что главная цель социологического мониторинга – обеспечение общества достоверной, своевременной, полной, социально значимой информацией, которая является основанием для принятия управленческих решений.

А.В. Толстых рассматривает социологический мониторинг как системную совокупность регулярно повторяющихся исследований, цель которых состоит в научно-информационной помощи организациям, занимающимся реализацией социальных программ по изучению социокультурных характеристик и особенностей массового сознания различных поколений населения.

В этом толковании для нас представляет интерес такой аспект мониторинга, как направленность на реализацию социальных проектов. Это, в свою очередь, предполагает обязательную его нацеленность на сферу управления.

Инструментом социологического мониторинга выступает социологическое исследование. Традиционно социологические исследования организуются с использованием разноплановых программ, проводятся в различное время, в рамках различных социальных групп, при помощи разнообразных методов и инструментов, различными иссле-

дователями. Получаемая в результате информация нередко трудно сопоставима, а также может поступать к пользователю, успев устареть. Использование же мониторинга в определенной степени позволяет разрешить указанные проблемы.

Эффективность социологического мониторинга зависит от соблюдения определенных условий:

- наличие четкой и отлаженной системы сбора, обработки, анализа, хранения и передачи информации;
- обеспеченность качественным инструментом и привязанность к общей системе индикаторов (это важно для всех видов мониторинга: экологического, медицинского, педагогического, управленческого и т.д.);
- наличие мощной технической базы обработки и анализа данных;
- наличие компетентных кадров, проводящих мониторинговые исследования;
- обеспеченность компетентным методическим контролем и др.

Выделенные условия социологического мониторинга легли в основу созданной нами системы мониторинга инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза, о чем подробнее будет сказано ниже.

Большое внимание феномену мониторинга уделяется в педагогике. Об огромном интересе к этой проблеме свидетельствуют многочисленные монографии и статьи с педагогической тематикой, опубликованные в последние десятилетия (В.М. Беспалько, В.И. Вовна, Г.В. Горб, В.А. Кальной, Г.А. Лисьев, А.Н. Майоров, В.А. Мокшеев, А.И. Севрюк, И.И. Трубина, С.Л. Чернер, С.Е. Шишов и др.), а также исследования в области управления образовательными системами (учреждениями) (Б.З. Зельдович, Г.П. Зинченко, Э.Б. Кайнова, В.М. Лизинский, Э.В. Литвиненко, В.Д. Лобашов, В. П. Панасюк, М.М. Поташник, П.И. Третьяков и др.).

Однако анализ педагогических изданий позволяет говорить о том, что при наличии многочисленных определений мониторинга и многообразии точек зрения на его сущность в педагогике отсутствует определенность как на уровне построения дефиниции мониторинга, так и на уровне создания его концепта. Большинство исследователей действуют в режиме поиска и инноваций, и это не случайность, а скорее, закономерность, ибо мониторинг образовательных систем – достаточно сложное явление, как и сама система образования.

Выделив существенные характеристики родовых понятий мониторинга, разработанных в экологии и социологии, сделаем попытку сформулировать его рабочее определение: «Мониторинг – это универсальная система сбора, анализа, оценивания и преобразования информации об объекте управления в новые векторы его развития».

Отличительной особенностью данного определения является его направленность не только на отслеживание, предупреждение и контроль (как основные функции), но и, главным образом, на прогнозирование, без которого результаты отслеживания лишаются перспективы. Управленческая функция мониторинга в данном определении отражена в такой его установке, как ориентация на «новые векторы развития».

Переходя к освещению вопроса о мониторинге инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза, необходимо, в первую очередь, определиться с пониманием сущности этой компетентности.

Учитывая идеи современных исследований в области повышения профессионализма вузовских кадров [8; 23; 45; 153; 215; 276; 294; 349 и др.], а также опираясь на собственный опыт проектирования условий реализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, мы будем понимать под заявленным видом компетентности интегральную совокупность знаний, умений и опыта руководителей и педагогов высшего учебного заведения, обеспечивающую владение содержанием, технологиями формирования и развития, методиками диагностики и коррекции профессиональных компетенций подготавливаемых специалистов.

Экстраполяция данного определения на сформулированное выше рабочее определение мониторинга позволяет охарактеризовать сущность мониторинга инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза как динамичного комплекса мер в вузовском образовательном процессе, направленного на сбор, анализ, оценивание информации о качестве владения педагогическим персоналом теоретико-практическими основами компетентностно ориентированной подготовки студентов и построение на этой основе целенаправленной системы повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Предлагаемая трактовка актуализирует построение инновационных моделей мониторинга, что и явилось одной из задач нашего исследования.

Анализ различных источников, посвященных проблеме мониторинга деятельности, привел нас к выводу о том, что многочисленные его системы обладают определенными общими характеристиками (сходствами). Это дает возможность говорить о мониторинге как о самостоятельном научно-практическом феномене. Различия в его дефинициях и средствах осуществления отражают лишь специфику и уровень разработанности его проблем в каждой из областей применения. Что же касается социальной сферы, то в ней мониторинг тогда имеет смысл, когда он связан с управлением. Усилим еще раз внимание на этом факте.

Подытоживая сказанное, отметим множественность мониторинговых дефиниций и практик, а значит – и оснований для их классификации.

Наиболее полный, на наш взгляд, набор оснований для классификации видов мониторинга, предложил А.Н. Майоров [195, с. 25–49]. Им выделены следующие основания: 1) сфера применения; 2) средства, используемые для сбора информации; 3) потенциальные пользователи; 4) средства измерений; 5) способы сбора и распространения информации; 6) время реализации; 7) широта охвата.

Показательно, что только по первому основанию можно выделить такие виды мониторинга, как: экологический; биологический; медицинский; экономический; бизнес-мониторинг; политический; социологический; промышленный; медиа-мониторинг; образовательный и др.

По способам сбора информации можно предложить четыре группы мониторинга.

К первой группе относятся те виды мониторинга, в процессе которых описывается объект без проведения каких-либо его измерений. При этом используются технологии структуризации результатов, строятся схемы сбора информации. Вторая группа характеризуется непосредственными физическими измерениями мониторируемых процессов. Третья группа включает виды мониторинга, в ходе которых измерение параметров объектов проводится с использованием хорошо обработанных, общепринятых критериев или индикаторов. Четвертую группу составляют такие виды мониторинга, которые предполагают измерение объекта опосредованно, с привлечением технологий научного исследования, эксперимента и т.д.

Именно к четвертой группе относится мониторинг образовательных систем, находящийся в центре нашего внимания.

Виды мониторинга, интересующие нас, можно условно подразделить на два типа: первый ориентирован на реализацию задач управле-

ния образовательной системой в режиме функционирования; второй – на реализацию задач управления в режиме развития.

Чаще всего второй тип мониторинга используется для апробации нововведений. Эта задача стоит и перед нами.

Продолжая анализ классификаций мониторинга применительно к социальным системам (образование является таковой), можно выделить три его вида в зависимости от целей:

- информационный – структуризация, накопление и распространение информации (не предусматривает специально организованных исследований);
- базовый (фоновый) – выявление новых проблем и опасностей до того, как они станут осознаваемы на уровне управления (за объектом организуется постоянное слежение с помощью периодического измерения показателей /индикаторов/, достаточно полно определяющих его);
- проблемный – выяснение закономерностей процессов, опасностей в рамках тех проблем, которые известны и насущны с точки зрения управления.

Заметим, что в практике управления образовательными системами (учреждениями), указанные виды мониторинга чаще всего используются в их совокупности (интеграции).

Применительно к нашему исследованию продуктивной является классификация мониторинга в зависимости от оснований, которые могут быть использованы для сравнения. В этом случае выделяются такие виды мониторинга, как динамичный, конкурентный, сравнительный и комплексный.

При динамичном мониторинге в качестве показателей для экспертизы служат данные о динамике развития того или иного объекта (явления) или его показателей. Это самый простой способ. На первом месте здесь стоят цели предупреждения о вероятной опасности, а выявление ее причин носит вторичный характер.

В основе конкурентного мониторинга лежит экспертиза результатов идентичного обследования других образовательных систем. Данный мониторинг является аналогом плана с множественными сериями испытаний. Изучение выбранных объектов проводится параллельно, с помощью одного инструментария, в одно и то же время, что дает возможность сделать вывод о величине эффекта в той или иной системе.

При сравнительном мониторинге основаниями для экспертизы служат результаты аналогичного обследования одного или двух объектов более высокого уровня. Сравнительный мониторинг чаще всего не используется при планировании экспериментов. Он заключается в том,

что данные об объекте изучения сравниваются с результатами, полученными для объекта более высокого уровня, что дает возможность учесть большинство причин смещений оценок.

Комплексный мониторинг включает несколько оснований для экспертизы. Например, для организации мониторинга эффективности того или иного внедряемого проекта необходимо выделить особенности данного проекта, которые могут быть экранированы влиянием федеральных, региональных компонентов образования и особенностями образовательного учреждения, на базе которого внедряется проект.

Следует отметить, что в чистом виде охарактеризованные типы социального (образовательного) мониторинга в практике, как правило, не используются. Чаще всего они сочетаются.

Применительно к изучению инновационных программ целесообразно упомянуть и такие разновидности мониторинговых исследований, как синхронический и диахронический.

Синхронический мониторинг заключается в изучении сосуществующих объектов той или иной системы (от греч. *synchronos* – одновременный).

Диахронический мониторинг предполагает изучение изменения объектов за определенный промежуток времени (от греч. *dia* – через, сквозь и *chronos* – время).

Экстраполяция методов данных видов мониторинговых исследований на инновационную деятельность в системе образования позволила обнаружить некоторые ограничения. В синхроническом мониторинге это связано прежде всего с тем, что альтернативная деятельность разных образовательных учреждений может носить самый разнородный характер. Между тем системно организованный мониторинг должен опираться на определенные единые показатели, которые дают основание для заключения о продуктивности тех или иных инноваций.

Что же касается диахронического мониторинга, то здесь налицо противоречие в самом понимании инноваций, связанное с условностью периода инновационного развития (через некоторый промежуток времени данная инновация может восприниматься как естественный путь развития той или иной системы).

Исследования В.С. Лазарева и М.М. Поташника [255], А.М. Новикова [229], В.С. Черепанова [362] и др. позволяют установить, что синхронное экспертное оценивание новых, готовящихся к пилотному внедрению проектов целесообразно производить по следующим показателям:

- актуальность идеи (способствует ли последняя повышению качества образования; на решение каких практических проблем образо-

вательной системы она направлена; соотнесены ли данные проблемы с тенденциями развития образования в регионе);

- степень проработанности проекта (прослеживается ли четкость формулировок целей и задач; позволяют ли они разработать программу действий по их выполнению; определены ли показатели результативности; имеется ли представление о возможных ограничениях и трудностях при реализации проекта);

- анализ условий реализации (осведомленность членов коллектива о содержании проекта; четкость представлений участников процесса о своих действиях);

- обновление содержания образования (соответствие избранного инновационного направления деятельности учебным планам и программам; наличие и качество программ учебных предметов с инновационным содержанием; наличие и качество дидактических материалов с инновационным содержанием);

- учет защиты здоровья субъектов инновационной деятельности (валеологические характеристики предложенной программы применительно к учащимся и педагогам);

- научно-методическое обеспечение (наличие банка источников научно-методической информации по проблеме эксперимента; количество инициативных творческих предложений, поступивших в процессе разработки инновации; публикации участников инновационной деятельности по важнейшим аспектам внедрения инновации и т.п.);

- стимулирующая база (предусмотренные формы поощрения за творческие инициативы).

Для алгоритмизации мониторинговых процедур по каждому показателю может использоваться 12-балльная рейтинговая система оценки:

- 0 баллов – содержание показателя отсутствует;
- 1–3 баллов – присутствуют отдельные разрозненные элементы содержания показателя;

- 4–6 баллов – в содержании показателя обоснованы отдельные направления инновационной деятельности;

- 7–9 баллов – обоснованы все составляющие содержания показателя;

- 10–12 баллов – обоснование показателя представлено на высоком качественном уровне.

Рассмотрение мониторинга как научно-практического феномена предполагает не только анализ его дефиниций, определение областей применения, осуществление видового анализа, но и изучение его как

формы познавательной деятельности (то есть формы получения нового научного знания). В этом случае очевидной становится необходимость его сравнения с другими видами научного познания (научного исследования) с целью выделения тех сходств и различий, которые феноменизируют его.

Согласно словарному определению, научное исследование – это специальная форма познавательной деятельности, способ производства нового знания. Стандартным набором компонентов исследования являются: постановка задачи; предварительный анализ имеющейся информации; интерпретация понятий; формулировка исходных гипотез; выбор и обоснование методов исследования; выделение критериев, индикаторов для измерения объекта исследования и факторов, влияющих на него; планирование и организация исследования; анализ и обобщение полученных данных; формулировка закономерностей, описание тенденций, выделенных в результате исследования, получение объяснений и научных предсказаний (прогнозов).

Любое исследование предполагает наличие методологической основы и технологии реализации. Технологичность научного исследования, в том числе и в социальных системах, определяется: тиражируемостью, воспроизводимостью результатов, устойчивостью, доказательностью и объективностью.

Большинство из вышеозначенных характеристик свойственны и мониторингу. Как технология он должен отвечать тем же признакам, а также строиться на определенной методологической основе. Вместе с тем от различных видов научного исследования (эксперимента, наблюдения, социологического анализа и т.д.) мониторинг отличается своей спецификой. Если все научные исследования условно разделить на два вида: теоретические и эмпирические, – то мониторинг наиболее близок к эмпирическим. Если же предположить, что исходная причина любого научного исследования – осознание недостаточности имеющихся знаний для удовлетворительного решения той или иной проблемы, то причина проведения мониторинга – неудовлетворенность качеством информации, необходимой для принятия управленческих решений.

Мониторинг, как и любое другое научное исследование, неправомерен без статистической обработки полученных эмпирических данных, без проработки вопроса об измерителях, о качестве проводимого измерения, ибо ошибки приводят к неверным прогнозам, выводам. Но, в отличие от эксперимента или других видов исследования, мониторинг в этом отношении имеет свои прерогативы. Например, если эмпирическое исследование предпринимается с целью подтверждения

или опровержения теоретических представлений, гипотез, то целью мониторинга является как можно более точное описание исследуемого объекта на основе широкого набора показателей.

С другой стороны, реализация педагогического мониторинга, как важнейшего условия компетентно ориентированного управления, оказывает непосредственное влияние на результаты экспериментальной работы. Схематически разработанная нами содержательно-процессуальная модель мониторинга инновационной управленческой компетентности профессионально-педагогического состава вуза приведена на рис. 18.

Прокомментируем особенности построения модели.

Содержательная сторона мониторинга просматривается в двух аспектах:

1) как содержание исследовательской деятельности на разных этапах мониторинга: определение целей отслеживания инновационной управленческой компетентности руководителей и преподавателей вуза; проведение оперативных исследований для разработки концепции мониторинга; анализ содержания инновационных управленческих процессов, требований, предъявляемых к их субъектам; определение критериев, показателей, индикаторов, методов оценки сформированности востребованной компетентности, а также управленческих условий, влияющих на ее становление; проектирование исследовательской ситуации; внедрение результатов исследования в практику; параллельное проведение лонгитюдных исследований хода формирования компетентности; анализ результатов лонгитюдных исследований; корректировка управленческих решений и постановка целей для реализации новых векторов развития;

2) как содержание непосредственных управленческих условий, реализуемых в экспериментальной ситуации. Эти условия выделены нами в качестве экспериментальных переменных: а) теоретический модуль формирования инновационно-управленческой компетентности преподавателей вуза; б) практический модуль; в) технико-технологическое сопровождение образовательной деятельности; г) научно-методическое сопровождение образовательной деятельности.

Отметим, что фактическая реализация теоретического и практического модулей инновационно-управленческой подготовки профессорско-преподавательского состава вуза может осуществляется в ходе специально организованных курсов повышения квалификации, в процессе работы научно-исследовательской лаборатории, при обмене опытом педагогической деятельности на заседаниях методических

объединений, при проведении научно-практических конференций, «круглых столов» и т.д.

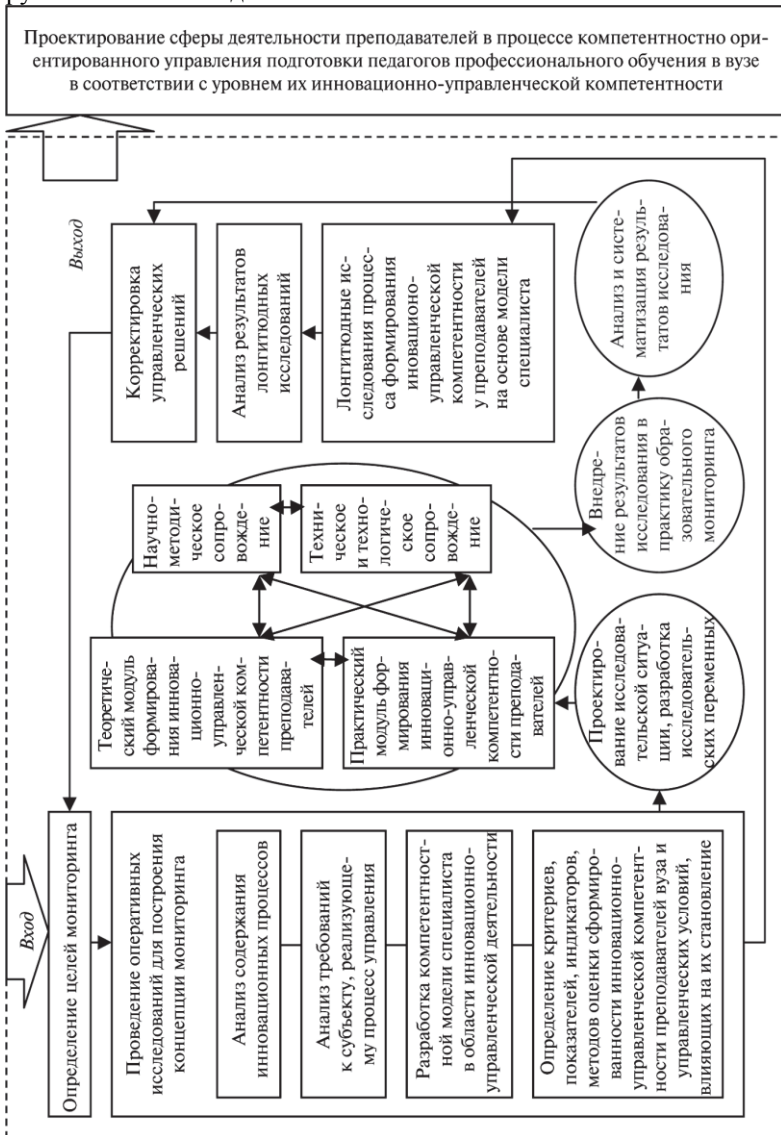


Рис. 18. Содержательно-процессуальная модель мониторинга управления компетентностно ориентированной подготовкой педагогов профессионального обучения и место эксперимента в системе мониторинга

Процессуальная сторона модели мониторинга отражена:

- 1) в действиях на каждом этапе мониторинга;
- 2) в действиях, связанных с построением модулей, инструментария, технологий реализации управленческих условий.

В целом технологический процесс мониторинга инновационно-управленческой компетентности персонала вуза может быть представлен в виде последовательных процедур, соответствующих стадиям внедрения инновации: подготовительной, проектно-стратегической, проектно-тактической, исходно-информационной и итогово-информационной.

Подготовительный этап мониторинга включает определение компонентов мониторируемой деятельности, выбор критериев и показателей для их оценивания, разработку методик и диагностик снятия данных, установление объема и вида получаемой информации, описание траектории движения информационных потоков. Предметом исследования здесь выступают общие концептуальные подходы к осуществлению инноваций, оцениваются их актуальность и новизна, а также соответствие текущим и перспективным целям образования.

Проектно-стратегический этап связан с разработкой общей модели слежения за процессом формирования инновационно-управленческой компетентности, поэтому оценке подлежит общая концепция инновационной деятельности, которая сопоставляется с задачами образовательного учреждения на данном отрезке времени, в ближайшей и долгосрочной перспективе.

Проектно-тактический этап направлен на разработку мониторинговых процедур, соответствующих этапам формирования инновационно-управленческой компетентности. Предметом мониторинга становятся условия реализации, последовательность и системность совершенствования этой компетентности.

Исходно-информационный этап предполагает получение первичной информации о пилотном внедрении процедур формирования требуемой компетентности. Изучаются в этом случае сама процедура сбора данных в соответствии с заданными критериями и показателями, а также отношение участников инновационного процесса к вводимым изменениям.

Системно-информационный этап – самый объемный по длительности наблюдения. Он обеспечивает непрерывное сличение получаемых данных с прогнозами проектно-тактического этапа ввиду того, что в реальной практике неизбежно возникают отклонения от прогнозистической модели деятельности.

Итогово-информационный этап продуцирует окончательное оформление процесса формирования инновационно-управленческой компетентности персонала вуза в виде целостной скорректированной модели. Он направлен на сличение полученных данных с прогнозами проектно-стратегического этапа. Осуществляется путем широкого обсуждения и обобщения накопленного опыта по повышению уровня инновационно-управленческой компетентности и завершается формулировкой общего вывода об эффективности апробированной инновационной методики.

Представленная модель мониторинга предполагает возможность отказа от реализации той или иной идеи уже на первом его этапе, так как его процедура позволяет с высокой степенью вероятности отличить истинную инновацию от квазиинновации.

Ценность рассмотренной модели мониторинга состоит, кроме прочего, в том, что на одном из его этапов введена опытно-экспериментальная проверка результатов внедрения инновационной модели управления, что впоследствии позволит скорректировать действия руководящего звена вуза по проектированию управленческих условий для подготовки специалистов на основе стандартов нового поколения и учета мегатенденций образования.

Итак, проведя теоретический анализ проблемы мониторинга инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза и определив место эксперимента в системе мониторинга, мы можем заключить, что нами создан прецедент для разработки содержательно-процессуальной модели мониторинга компетентностно ориентированного управления подготовкой специалистов в учреждении высшего образования.

Описав весь комплекс условий реализации компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования, обозначим, в качестве вывода, его основные особенности.

1. В состав комплекса вошли условия, важные для обеспечения эффективности наиболее существенных граней компетентностно ориентированного управления в вузе, что с очевидностью просматривает-

ся уже на уровне их перечисления: а) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами; б) развитие творческого потенциала субъектов управления (в лице преподавателей и студентов); в) мониторинг инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза.

2. Первое из выделенных условий имеет следующие особенности. Содержание компетентностно ориентированной подготовки педагогов профессионального обучения реализуется в соответствии с государственными стандартами высшего профессионально-педагогического образования и адаптируется к условиям конкретного учебного заведения с учетом его возможностей и потребностей отраслей регионального народного хозяйства. Технологическое сопровождение подготовки направлено на управление внедрением в образовательный процесс передовых информационных, производственных, психологических и педагогических технологий, способных обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза. Научно-методическое сопровождение подготовки обладает следующими параметрами: а) создание единого учебно-методического обеспечения подготавливаемых специальностей; б) развитие потенциала научно-педагогических кафедр; в) организация совместной научно-прикладной деятельности с педагогическими работниками учебных заведений СПО; г) активизация издательской деятельности.

3. Второе условие – развитие творческого потенциала субъектов компетентностно ориентированного управления подготовкой – осуществляется посредством партнерского взаимодействия преподавателей и студентов и находит выражение в интенсификации образовательного процесса (использовании разнообразных творческих заданий, стимулирующих активность студентов; широком применении метода решения проблемных ситуаций, коррекции результатов деятельности). Творческие способности, повышающие качество профессиональной компетентности, формируются на трех уровнях обоюдного развития преподавателей и студентов: а) уровне информационно-знаковой (репродуктивной) деятельности (низкий уровень самостоятельности студентов и приверженность педагога к традиционным методам организации обучения); б) уровне отражательно преобразующей (результативно-целевой) деятельности (стремление педагога овладеть инновационными методами обучения, повышение активности и инициатив-

ности студентов в учебной и внеучебной жизнедеятельности вуза); в) уровне духовно-практической, творческой деятельности (создание педагогами и студентами творческой атмосферы образовательного процесса, преобразование их деятельности в продуктивную, целеобразующую).

4. Связующим звеном представленных условий выступает третье из них – мониторинг инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза, осуществляемый в соответствии с содержательно-процессуальной моделью и понимаемый как динамичный комплекс мер в вузовском образовательном процессе, направленный на сбор, анализ, оценивание информации о качестве владения педагогическим персоналом теоретико-практическими основами компетентностно ориентированной подготовки студентов и построение на этой основе целенаправленной системы повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Выводы по второй главе

Концепция компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения представляет собой комплекс ключевых положений, достаточно полно раскрывающих содержание и особенности исследуемого явления, его существования в действительности. В структуру разработанной нами концепции включены: а) методологические основания, отражающие исходные исследовательские позиции, в рамках которых рассматривается компетентностно ориентированное управление; б) концептуальное ядро, включающее совокупность закономерностей и принципов реализации данного вида управления; в) содержательно-смысловое наполнение, представляющее проекцию теоретических положений на практическую область деятельности. Целью построения концепции явилось теоретическое и методико-технологическое обеспечение компетентностно ориентированного управления как совокупности целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способствующие формированию профессиональной компетентности будущих педагогов профессионального обучения.

Исходя из понимания компетентностно ориентированного управления образовательной подготовкой как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве парадигматической методологии его исследования мы избра-

ли системный, деятельностный и компетентностный подходы. *Системный подход* выполняет в исследовании роль общенаучной основы и обеспечивает постановку проблемы на всех уровнях ее изучения – определения сущностных особенностей и природы компетентностно ориентированного управления, его внутреннего строения, содержания и особенностей реализации. *Деятельностный подход* выступает в качестве теоретико-методологической стратегии исследования, так как позволяет уточнить содержание управленческой деятельности применительно к конкретному организационно-педагогическому процессу, оптимизировать способы его осуществления, определить пути практического развития. *Компетентностный подход* служит практикоориентированной тактикой исследования, ибо открывает возможность раскрыть структуру профессиональной компетентности подготавливаемых специалистов – конечной цели профессиональной подготовки, а значит, вооружает средствами изучения феномена компетентностно ориентированного управления через описание его результата, в качестве которого выступает систематизированный комплекс компетентностей.

Ядро концепции отражает обобщенные теоретические положения, позволяющие представить наиболее значимые характеристики исследуемого явления, необходимые для понимания его сути и адекватного оперирования с ним на практике. Содержание ядра включает закономерности и принципы компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, которые характеризуют его важнейшие внутренние свойства и факторы, влияющие на его функционирование и развитие, обеспечивая тем самым связь теории с практикой управленческой деятельности. В состав ядра вошли три группы закономерностей: атрибутивности, обусловленности и эффективности, – соответствующих организационному, педагогическому и профессионально обусловленному аспектам управления и своеобразно проявляющихся в рамках каждого из них. Внутри закономерностей выявлены соответствующие их природе специфические принципы управления. Выделена также группа общих принципов, соблюдение которых необходимо во всех видах управления социальными (социально-педагогическими) объектами.

3.1. В рамках организационного аспекта управления названные закономерности проявляются следующим образом:

- атрибутивная закономерность означает, что компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессиональ-

ного обучения, как организационно-иерархическая структура, согласуется со строением управления профильной профессиональной подготовкой и оказывает на него прямое диверсификационное влияние. С данной закономерностью связаны принципы структурной полноты, функционально-целевой отграниченности и организационно-структурной мобильности;

- закономерность обусловленности выражается в том, что организационное структурирование компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения детерминируется контекстом отражающей его специфику дуальной образовательной среды и заключается в распределении полномочий и ответственности между коллективными и индивидуальными субъектами этой среды. Данной закономерности соответствуют принципы делегирования полномочий; экспликационного структурирования; единства управления и самоуправления;

- закономерность эффективности инициирует учет того, что результативность организационного взаимодействия при компетентностно ориентированном управлении имеет вариативный характер и зависит от своевременного инвестирования в данный процесс необходимых ресурсов. Данная закономерность предполагает реализацию принципов информационной сопряженности; комплексности ресурсного обеспечения; учета индивидуальных особенностей участников управленческого процесса.

3.2. В рамках аспекта педагогического взаимодействия эти закономерности проявляются по-иному:

- атрибутивная закономерность означает, что компетентностно ориентированное управление подготовкой педагогов профессионального обучения характеризуется минимизацией отклонения в разворачивании процесса подготовки от нормативно заданного, отражающего оптимальную траекторию его развития. С данной закономерностью связаны принципы непрерывного наблюдения и оперативного воздействия; синхронизации управленческих воздействий; стратегической дееспособности;

- закономерность обусловленности выражается в том, что содержание компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения детерминируется характером проявляющегося противоречия между требованиями к «идеальному» состоянию образовательного процесса и ситуативно-педагогическими условиями его осуществления, его ресурсным обеспечением и опытом

инновационно-управленческой деятельности педагогического состава вуза. Данной закономерности соответствуют принципы активности и творческой самореализации субъектов управления; партисипативности; обогащения ресурсного обеспечения;

- закономерность эффективности инициирует учет того, что результативность компетентностно ориентированного управления определяется адекватностью информационно-диагностического сопровождения взаимодействия субъектов процесса профессиональной подготовки. Данная закономерность предполагает реализацию принципов снижения неопределенности; своевременного оповещения; обязательности.

3.3. В рамках профессионально обусловленного аспекта управления рассматриваемые закономерности обеспечивают такие подходы к реализации управленческой деятельности, как:

- атрибутивная закономерность означает, что составляющая основу компетентностно ориентированного управления профессиональная компетентность педагогов профессионального обучения обладает потенциалом для развития, выступает целью и результатом интеграционных образовательных процессов в вузе и за его пределами. С данной закономерностью связаны принципы комплексности; единства и преемственности профессионально-образовательной подготовки; непрерывного совершенствования данной подготовки;

- закономерность обусловленности выражается в том, что требования к содержанию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения имеют исторический характер, определяются приоритетными направлениями государственной политики в образовании и спецификой рынка труда. Данной закономерности соответствуют принципы перспективности; профессиональной направленности; непротиворечивости профессионально-образовательной подготовки;

- закономерность эффективности инициирует учет того, что содержательная полнота компонентов формируемой профессиональной компетентности обеспечивается непрерывными мониторинговыми мероприятиями по изучению реальных условий и перспектив модернизации трудовой деятельности педагогов профессионального обучения, ресурсного обеспечения процесса подготовки в вузе и состояния управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза. Данная закономерность предполагает реализацию принципов по-

вышения квалификации преподавательских кадров, информативности и диагностической обеспеченности управленческого процесса.

Совокупность общих для всех закономерностей принципов составляют принципы целенаправленности, системности, плановости, непрерывности, гуманизма и научности.

Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область компетентностно ориентированного управления. В этом качестве выступает результат его комплексного моделирования в организационном, педагогическом и профессионально заданном аспектах. Данный результат представлен триединым комплексом моделей.

4.1. Модель структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения включает блок адаптивных (стартовых) и блок локомотивных (продвигающих) компетенций, вбирающих в свой состав соответственно: первый – модули нормативных и вариативных, регионально обусловленных компетенций, второй – модули профессионально-продолженных (метатехнологических, метатеоретических), профессионально-креативных (системно-проектировочных, научно-творческих) и рефлексивно-коммуникативных (рефлексивно-оценочных, эмоционально-волевых) компетенций;

4.2. Модель организационной структуры компетентностно ориентированного управления имеет дивизиональный тип, включает аппарат руководства, совокупность коллегиальных органов управления и органов студенческого самоуправления, а также индивидуальных субъектов управленческого процесса и предполагает взаимодействие субъектов управления на трех взаимосвязанных уровнях: уровне стратегического интроспективного прогнозирования и контроля (фиксация целевых ориентаций профильной подготовки и формирование общей стратегии их достижения), трансляционном уровне (обеспечение детализации программы управления в категориях заданного функционала), уровне прямого взаимодействия (непосредственная реализация запланированных процедур, анализ и отражение фактических результатов процесса профильной подготовки).

4.3. Модель педагогического взаимодействия при компетентностно ориентированном управлении предполагает непрерывное пополнение и использование мониторинговой информации, а также выполнение управленческих процедур в соответствии с функционалом субъектов управления и его организационно-управленческим значением. В рамках выделенных уровней управления это выглядит так: уровень

стратегического интроспективного прогнозирования и контроля – актуализация необходимых для принятия управленческого решения данных, планирование управленческих действий, определение организационной ответственности за осуществление выработанного плана, реализация плана и контроль его выполнения; трансляционный уровень – актуализация необходимых для принятия управленческого решения данных, планирование управленческих действий в направлении работы кафедры и ее преподавателей, совершенствования методического сопровождения, воспитания кураторами студентов, а также их самоуправления, реализация и контроль управленческого влияния; на уровне прямого взаимодействия – актуализация необходимых данных для осуществления педагогического взаимодействия со студентом, планирование управленческих действий в соответствии с объективными и субъективными факторами профильной подготовки, реализация и контроль управленческого взаимодействия.

Постановка задачи реализации концепции компетентностно ориентированного управления с целью получения желаемого результата потребовала создания комплекса условий реализации, к которым были отнесены: 1) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами; 2) развитие творческого потенциала субъектов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения; 3) мониторинг инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза. Сущность выделенных условий заключается в следующем.

Содержание образовательной подготовки педагогов профессионального обучения выстраивается в соответствии со стандартами профессионально-педагогического образования и адаптируется к условиям конкретного учебного заведения с учетом его возможностей и потребностей отраслей регионального народного хозяйства. Технологическое сопровождение подготовки ориентировано на управление внедрением в образовательный процесс передовых информационных, производственных, психологических и педагогических технологий. Научно-методическое сопровождение подготовки обеспечивается: а) созданием единого учебно-методического обеспечения специальностей; б) развитием потенциала научно-педагогических кафедр; в) организацией совместной научно-прикладной деятельности с педагогическими работниками учебных заведений СПО; г) активизацией издательской деятельности.

Развитие творческого потенциала субъектов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения осуществляется посредством партнерского взаимодействия преподавателей и студентов, что проявляется в интенсификации образовательного процесса (использовании разнообразных творческих заданий, стимулирующих активность студентов; широком применении методов решения проблемных ситуаций, коррекции результатов деятельности). Творческие способности, повышающие качество профессиональной компетентности, формируются на трех уровнях обоюдного развития преподавателей и студентов: а) уровне информационно-знаковой (репродуктивной) деятельности (низкий уровень самостоятельности студентов и приверженность педагога к традиционным методам организации обучения); б) уровне отражательно-преобразующей (результативно-целевой) деятельности (стремление педагога овладеть инновационными методами обучения, повышение активности и инициативности студентов в учебной и внеучебной жизнедеятельности вуза); в) уровне духовно-практической, творческой деятельности (создание педагогами и студентами творческой атмосферы образовательного процесса, преобразование их деятельности в продуктивную, целеобразующую).

Связующим звеном двух вышерассмотренных условий выступает третье – мониторинг инновационно-управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза, осуществляемый в соответствии с содержательно-процессуальной моделью и понимаемый как динамичный комплекс мер в вузовском образовательном процессе, направленный на сбор, анализ, оценивание информации о качестве владения педагогическим персоналом теоретико-практическими основами компетентностно ориентированной подготовки студентов и построение на этой основе целенаправленной системы повышения квалификации научно-педагогических кадров.

Завершив описание базовых положений разработанной нами концепции, в нижеследующей главе представим опыт ее верификации.

ГЛАВА 3. РЕАЛИЗАЦИЯ КОНЦЕПЦИИ КОМПЕТЕНТНОСТНО ОРИЕНТИРОВАННОГО УПРАВЛЕНИЯ ПОДГОТОВКОЙ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ

3.1. Организационный этап реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Как показал анализ проведенных исследований, осуществление реализации педагогических концепций предполагает решение целого ряда задач:

- во-первых, выявление общего для всей концепции педагогического объекта, по эффективности функционирования которого в реальных условиях современного образовательного процесса можно судить о результативности концепции в целом. Необходимость определения такого объекта объясняется известными сложностями практической проверки имеющихся в концепции теоретических данных (сущностные свойства и отличительные особенности, терминологический аппарат, закономерности и др.), что, как правило, не позволяет провести тотальную верификацию всех ее положений;
- во-вторых, составление валидного набора критериев и показателей результативности реализации разработанной концепции, а также определение этапов ее проверки в образовательной практике.

Учитывая содержательную сложность разработанной нами концепции, а также высокую степень ее теоретизации, в качестве педагогического объекта, результат функционирования которого способен адекватно отразить эффективность ее применения, мы избрали ее содержательно-смысловое наполнение, а именно – продукт комплексного моделирования организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе. Мотивируем рациональность такого решения.

Во-первых, содержательно-смысловое наполнение строилось на основе диалектического обобщения ключевых теоретических положений концепции: систематизированного понятийного аппарата, методологических оснований, выявленных сущностных особенностей исследуемого вида управления, закономерностей и принципов его реализации.

Во-вторых, составляющий основу содержательно-смыслового наполнения комплекс моделей технологичен по своей природе, имеет прямую связь с практикой управленческой деятельности и раскрывает последовательность действий по осуществлению компетентностно ориентированного управления.

В-третьих, обеспеченность содержательно-смыслового наполнения педагогическими условиями его реализации позволяет организовать педагогический эксперимент, так как открывает возможность варьирования обстоятельств и содержания образовательной среды для установления наиболее оптимального порядка организации интересующего нас вида управления.

Итак, реализация разработанной нами концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, будет осуществляться через апробацию ее содержательно-смыслового наполнения в практике высших учебных заведений при варьировании выделенных педагогических условий. В связи с этим рассмотрим особенности организации и осуществления реализации нашей концепции.

Организационный этап реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения предполагает изучение исходного состояния его объекта.

Как было указано выше, в качестве педагогического объекта нашего исследования выступает содержательно-смысловое наполнение разработанной концепции, воплощенное в комплексе моделей и условий, обеспечивающих ее реализацию. То есть педагогический объект исследования идентифицируется с гипотетическим теоретическим построением, подлежащим апробации.

Что же касается непосредственного объекта исследования, то он традиционно рассматривается в педагогической методологии как практическая база проверки теоретических построений (образовательные организации, контингент обучающихся и педагогов, осуществляющих образовательную подготовку, состав социальных партнеров и т.д.) [230 и др.].

Важным условием оценки успешности реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов, на наш взгляд, является обеспечение измеримости формируемых профессиональных качеств (компетенций) студентов и определение критериально-целевых признаков их подготовленности у трудовой деятельности. Разработанная в составе концепции интроспективная

модель профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения не дает информации о критериях и показателях сформированности выявленных компетенций. Для трансформации идеальных установок модели в реально достижимые ценности образовательной деятельности нужно «опредметить» их в дефинициях измерения, одновременно осуществив деятельностное целеполагание в каждом из блоков и модулей их формирования.

Данную работу мы произвели, осуществив построение критериально-целевой модели профессиональной компетентности наших выпускников. Целевой аспект был привнесен в моделирование не случайно. Наука знает немало примеров, когда в процессе прогнозирования инноваций критерии усовершенствования изучаемых предметов (явлений) рассматриваются автономно, независимо от установок на преобразование последних. Отрицать возможность подобного способа построения прогнозов неразумно, ибо стержень прогностических систем – содержание критериального аппарата. И все же, нельзя не подчеркнуть, что критериально-ориентированные модели бывают по-настоящему эффективными, если конструируются с использованием деятельностных модулей [183].

На наш взгляд, деятельностные модули в проектировании результатов компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой приоритетно значимы, так как в их условиях формируются не просто знания, умения и навыки обучаемых, а некие системные, определенные практико-адаптированные качества личности, которые характеризуются понятием профессиональных компетенций.

Органическое единство модулей обеспечивается благодаря сопряжению в каждом из них целей и критериев успешности компетентностно ориентированной подготовки. В целях отражается направленность на формирование определенных компетентностных качеств личности. В критериях и сопровождающих критерии показателях данная целевая направленность трансформируется в признаки сформированности необходимых качеств. Постановка целей в рамках деятельностных модулей не усложняет и не «утяжеляет» работу, а напротив, делает ее «прозрачной», облегчает процесс анализа и корректировки результатов деятельности.

Критерии профессиональной компетентности выпускников мы формулировали исходя из сущности термина «критерий».

Критерий (фр. *criterium* < лат. *criterium* – «средство для суждения») – это, по мнению ряда авторов, признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо [37, с. 329].

Анализ словарной и педагогической литературы [8; 16; 18; 30; 36; 37; 109; 163] привел нас к выводу о том, что критерии имеют как качественную сторону (в этом случае их сущность сопрягается с сущностью понятия «признак») [173, с. 28], так и количественное наполнение (в этом случае их сущность синонимична сущности термина «мера») [там же]. Количественное наполнение критериев в процедурах диагностики обеспечивается разработкой уровней их проявления.

Построенная нами критериально-целевая модель профессиональной компетентности педагога профессионального обучения целиком основана на материалах анализа компонентов интроспективной модели структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения. Ее содержание модели представлено в табл. 11.

Ключевой особенностью модели является градация целей компетентностной подготовки в рамках образовательных модулей. Осуществляется она по принципу вычленения доминирующих и производных установок предметной образовательной деятельности и соотнесения с ними критериев и показателей сформированности востребованных компетентностных качеств студентов. Благодаря этому достигается эффект зримого воплощения ключевых и рядоположающих ориентиров деятельности в процессе управления формированием компетентностных качеств.

Ключевые ориентиры при таком подходе естественным образом выступают смыслообразующими звеньями управленческой деятельности, характеризующими ее ценностные приоритеты. Соответствующие им критерии в их совокупности можно рассматривать как опорные компоненты профессиограмм нового поколения специалистов профессионально-педагогического профиля. Производные целевые установки и показатели их реализации намечают пути продвижения к новому качеству образования. Такая структура модели в очередной раз свидетельствует о комплексном, адаптивно-стратегическом характере разработанной нами концепции.

Таблица 11

Критериально-целевая модель профессиональной компетентности педагога профессионального обучения

БЛОКИ И МОДУЛИ КОМПЕТЕНТНОСТНОЙ ПОДГОТОВКИ	
Цели подготовки в рамках блоков и модулей	Критерии и показатели подготовленности в рамках блоков и модулей
1. Блок адаптивных (стартовых) компетенций	
1.1. Модуль нормативных компетенций	
<p><i>Целевая доминанта:</i> формирование базовых профессиональных компетенций выпускников соответствующих требованиям стандартов ВППО по конкретной специальности</p> <p><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● формирование системы знаний в области психолого-педагогических дисциплин и умений их самостоятельного применения в организации педагогических взаимодействий с учащимися; ● формирование системы знаний в области отраслевых специальных дисциплин и умений их самостоятельного применения в организации личных и коллективных производственно-технологических процессов; ● формирование системы знаний в области технологических и методических дисциплин и умений их самостоятельного применения в разработке содержания образования по базовой рабочей профессии; ● формирование системы знаний в области эколого-экономических дисциплин и умений их самостоятельного применения в процедурах организации и контроля экономических и экологических чистых технологических процессов 	<p><i>Критерий подготовленности:</i> владение базовыми профессиональными компетенциями в типовых и нетиповых ситуациях учебной и учебно-практической профессиональной деятельности</p> <p><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> ● учебная успешность в освоении психолого-педагогических дисциплин; ● успешность овладения навыками педагогического управления и самоуправления в периоды педагогических и преддипломных практик; ● учебная успешность в освоении отраслевых и специальных дисциплин; ● успешность овладения базовой рабочей профессией и смежной специальностью СПО в периоды квалификационных и технологических практик; ● учебная успешность в освоении технологических и методических дисциплин; ● успешность овладения навыками составления рабочей программной, планирующей, отчетной, технологической и методической документации в периоды практик; ● учебная успешность в освоении курсов экологии и экономики; ● успешность выполнения экономических расчетов по определению эффективности предметных технологических процессов в учебной и учебно-практической деятельности

1.2. Модуль регионально ориентированных компетенций	
<p style="text-align: center;"><i>Целевая доминанта:</i></p> <p>формирование региональной основы профессиональных компетенций выпускников как условия их закрепляемости в трудовых коллективах учебных заведений региона</p> <p style="text-align: center;"><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование пролонгированной квалификации по рабочей профессии, отвечающей перспективным запросам сегментов региональной экономики; • формирование системы знаний о прошлом и настоящем региональных учреждений НПО и умений самостоятельно оперировать ими в вопросах выбора объектов трудоустройства; • формирование системы знаний о тенденциях развития отраслевых видов региональной экономики и умения соотносить их с возможностями модернизации профильных образовательных услуг; • формирование знаний о субкультуре педагога в региональной системе НПО и мотивации на ее принятие в создании своего профессионального имиджа 	<p style="text-align: center;"><i>Критерии подготовленности:</i></p> <p>готовность к продуктивной профессиональной деятельности в разных типах образовательных учреждений региональной системы НПО при наличии предпочтений в вопросах трудоустройства</p> <p style="text-align: center;"><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • освоение базовой рабочей профессии на уровне повышенного разряда, соответствующего разряду квалификационного рабочего на передовых предприятиях области; • наличие определенности в решении вопроса трудоустройства по специальности, умение мотивировать свой выбор; • умение формулировать проблемы развития профильного профессионального образования в регионе и возможные пути их решения с позиций удовлетворения потребностей экономики и личности; • выраженность устремлений на следовании традициям, обычаям и образцам педагогической деятельности в региональной системе НПО, направленность на преумножение и развитой традиций
2. Блок профессионально-продолженных компетенций	
2.1. Модуль метатехнологических компетенций	
<p style="text-align: center;"><i>Цель доминанта:</i></p> <p>формирование способности выпускника к социальной самозащите в условиях изменения спроса на специальность рабочих профессий</p> <p style="text-align: center;"><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • обеспечение выпускника востребованной в регионе дополнительной отраслевой квалификацией по рабочей профессии; 	<p style="text-align: center;"><i>Критерий подготовленности:</i></p> <p>готовность к самостоятельному овладению смежными видами профессиональной деятельности, актуальными для ситуации на региональном рынке труда</p> <p style="text-align: center;"><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • овладение смежной рабочей профессией на уровне базового квалификационного разряда;

<p><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование системных знаний и деятельностных связей между освоенными видами рабочих квалификаций; • формирование мотивации и создание условий для факультативного овладения студентами новыми рабочими квалификациями в рамках отраслевой образовательной подготовки; • формирование системы знаний в области информационных технологий и умений их самостоятельного применения в поисково-познавательной и электронно-сервисной деятельности 	<p><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • овладение навыками переноса базовых профессиональных знаний и умений на смежные области профессиональной деятельности; • овладение дополнительной смежной рабочей профессией на начальном квалификационном уровне; • выраженность потребности в наращивании мастерства; • учебная успешность в освоении курса информатики; <p>успешность использования информационных источников разных типов учебной и учебно-практической профессиональной деятельности</p>
<p>2.2. Модуль метатеоретических компетенций</p>	
<p><i>Целевая доминанта:</i> формирование психологических возможностей адаптации выпускника к условиям перманентного усложнения профессиональной деятельности</p> <p><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование базиса теоретических знаний, продуцирующих системный взгляд на общество, природу, познание, их изучение, реконструирование и развитие; • последовательное расширение фундаментальных знаний в области отраслевых, специальных и психолого-педагогических наук; • формирование мотивации на непрерывное приращение общенаучных и профессиональных знаний и навыков их использования в процессе систематизации и оформления учебных проектов; • формирование и развитие интегральных умений профессионально-педагогического проектирования 	<p><i>Критерий подготовленности:</i> готовность к непрерывному приращению профессиональных знаний, к освоению сложных видов профессионального труда, требующих фундаментальной теоретической подготовки</p> <p><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • знание и умение применять в проблемных ситуациях учебной и учебно-практической деятельности законы и закономерности философии, логики, основные положения системного подхода и т.д.; • широкий профессионально-теоретический кругозор; • выраженность навыков рационализации учебно-познавательной и учебно-практической деятельности; • активность, инициативность в расширении профессионального кругозора; • выраженность интересов в профессионально-познавательной деятельности

3. Блок профессионально-креативных компетенций	
3.1. Модуль системно-проектировочных компетенций	
<p style="text-align: center;"><i>Целевая доминанта:</i></p> <p>формирование психологический возможностей адаптации выпускника к условиям непрерывного повышения наукоёмкости профессиональной деятельности</p> <p style="text-align: center;"><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование базиса знаний о содержании, видах, принципах и методах проектирования; • развитие знаний и умений теоретического мышления и навыков оперирования ими в исследовании типовых технологических и педагогических проблем; • развитие знаний и умений праксиологического мышления и навыков оперирования ими в организации экспериментальной работы по преобразованию типовых направлений технологической и педагогической деятельности; • развитие знаний и умений структурно-логического мышления и навыков их использования в процессе систематизации и оформления учебных проектов; • формирование и развитие интегральных умений профессионально-педагогического проектирования 	<p style="text-align: center;"><i>Критерий подготовленности:</i></p> <p>готовность к изучению, апробации и внедрению передовых образовательных технологий, к участию в освоении и развитии социально-педагогических инициатив</p> <p style="text-align: center;"><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • наличие четких представлений о назначении, видах и методике проектирования в различных сферах деятельности; • отражение в курсовых работах по циклам дисциплин базовых умений теоретического мышления в части: <ol style="list-style-type: none"> 1) анализа типовых технологических (педагогических) проблем с использованием приемов сравнения, интерпретации и оценки научных взглядов 2) синтеза результатов анализа посредством моделирования преобразовательной деятельности и формулирования концептуально значимых выводов; • отражение в отчетах о прохождении практик базовых умений праксиологического мышления в части: <ol style="list-style-type: none"> 1) анализа опыта работы по типовому направлению технологической (педагогической) деятельности путем выявления достоинств и недостатков, их обоснования, формулирования противоречий; 2) построения эксперимента по преодолению противоречий посредством целеполагания, моделирования, отбора средств и методов, организации исполнения, контроля, анализа и коррекции результатов; • отражение в курсовых работах по циклам дисциплин и отчетах по видам практик базовых умений структурно-логического мышления в части: <ol style="list-style-type: none"> 1) построения конкретных видов учебных проектов в соответствии с принципами целостности и системности

	<p>2) построения семантических периодов в рамках данных проектов с соблюдением причинно-следственных связей, переходов, единства между тезисами, доказательствами и выводами;</p> <ul style="list-style-type: none"> • отражение в дипломных работах комплексных навыков профессионально-педагогического проектирования в части: <ol style="list-style-type: none"> 1) концептуального исследования теории и практик решения актуальных технологических проблем 2) проведения экспериментальной работы по «снятию» данных проблем 3) описания процессов и презентации результатов исследования в целостном, структурно и стилистически грамотном тексто-графическом конструкторе
<p>3.2. Модуль научно-творческих компетенций</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Целевая доминанта:</i></p> <p>создание психологических предпосылок для вхождения выпускника в состав научной профессионально-педагогической элиты</p> <p style="text-align: center;"><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование знаний и умений эвристического мышления и навыков оперирования ими в исследовании малоизученных технологических и педагогических проблем; • формирование праксиологических умений «надситуативной активности» и навыков оперирования ими в организации экспериментальной работы по преобразованию малоизученных направлений технологической и педагогической деятельности; • формирование знаний и умений самопрезентации результатов научного творчества; • формирование мотивации на продолжение научных исследований по окончании вуза 	<p style="text-align: center;"><i>Критерий подготовленности:</i></p> <p>Готовность к самостоятельной научно-исследовательской работе, к продуцированию новых идей и способов профессионально-педагогической деятельности</p> <p style="text-align: center;"><i>Показатели подготовленности:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • отражение в авторских научных работах базовых умений <i>эвристического</i> мышления в части: <ol style="list-style-type: none"> 1) критического осмысления и переосмысления опыта исследования технологических (педагогических) проблем 2) построения гипотез решения проблем на основе примерных ориентиров поиска, с использованием интуиции 3) моделирования путей преобразовательной деятельности посредством абстрагирования от типовых решений, переноса знаний и навыков в новую ситуацию; • отражение в авторских научных работах базовых умений «надситуативной активности» в части: <ol style="list-style-type: none"> 1) анализа опыта работы по предметному направлению деятельности посредством теоретического преодоления «вакуума» практической информации

	<p>2) построения и апробации гипотезы исследования 3) поиска и обоснования нетрадиционных средств достижения цели 4) научной обработки и интерпретации полученных результатов;</p> <ul style="list-style-type: none"> • публикация научных статей по ключевым аспектам авторского исследования; • участие в конкурсах научного творчества, в мероприятиях по соисканию грантов; • выраженность научных интересов; • наличие творческих научных планов; наличие соображений профессионального, карьерного роста по научной вертикали
4. Блок рефлексивно-коммуникативных компетенций	
4.1. Модуль рефлексивно-оценочных компетенций	
<p><i>Целевая доминанта:</i> воспитание способности к поведенческой гибкости, чуткости, к общению с собой и другими на основе гуманистических ценностей</p>	<p><i>Критерий подготовленности:</i> выраженность установки на саморазвитие поведенческих умений и навыков, на взаимопринятие в отношениях с педагогами, студентами</p>
<p><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • формирование системы ценностных ориентаций, основанных на приоритете личной ответственности человека за судьбу природы и общества в постиндустриальную эпоху; • воспитание аттракции как основы социальной конформности, гармоничной социально-психологической позиции; • воспитание эмпатийных возможностей и установок; • воспитание толерантности как условия продуктивного, бесконфликтного педагогического общения; • воспитание аутентичности как средства самораскрепощения в деятельности и отношениях; • воспитание экстравертности 	<p><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • наличие представлений о целях и ценностях ноосферного мышления, его ведущих выразителей и пропагандистах; • осознание нравственной миссии педагога профессионального обучения в поликультурном технологическом обществе; • сформированность установки на уважение к человеку независимо от его социального положения и убеждений, отношения к человеку как к самоценности, мере всех вещей; • способность понимать психологические состояния других людей, сопереживание, эмоциональный отклик; • способность к паритетному решению проблем, умение осуществлять сотрудничество;

	<ul style="list-style-type: none"> • стремление к искренности, подлинности, эмоциональных реакций при волевой корректировке негативных самопроявлений; • направленность на общение, взаимодействие в процессе достижения поставленных целей
<p>4.2. Модуль эмоционально-волевых компетенций</p>	
<p style="text-align: center;"><i>Целевая доминанта:</i> воспитание целеустремленной, деятельностной, эмоционально устойчивой личности</p> <p style="text-align: center;"><i>Производные:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • воспитание реалистической Я-концепции как основы бесконфликтного вхождения в круг межличностных и межгрупповых взаимодействий; • формирование компенсаторных умений и навыков как способа ответственного отношения к содержанию своей уникальности; • формирование самокоррекционных умений и навыков; • формирование мобилизационных качеств и свойств; • воспитание лидерских качеств 	<p style="text-align: center;"><i>Критерий подготовленности:</i> овладение умениями эффективного управления собой и другими в процессе решения общественно и личностно значимых задач</p> <p style="text-align: center;"><i>Показатели в составе критерия:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • адекватная эмоциональная оценка своей индивидуальности, своих реальных и потенциальных возможностей в профессиональной деятельности; • умение противостоять стрессу, физическим и интеллектуальным перегрузкам, разочарованию, неудовлетворенности собой и т.д.; • умение осуществлять саморегуляцию в процессе деятельности и общения, идти на разумные компромиссы в интересах дела; • выраженность профессиональных устремлений в определенных сферах профессиональной деятельности; • умение порождать и реализовывать профессиональные установки (осуществлять ценностное целеполагание, поиск средств достижения цели, контроль над исполнением, оценку и коррекцию результатов); • инициативность; • самоактуализация, стремление к достижениям и деятельности и общению; • обладание чувством уверенности в себе, решительностью, настойчивостью, целеустремленностью, оптимизм; • умение убеждать и отстаивать свою точку зрения

Следует пояснить, что в разработанной нами прогностической модели выпускника профессионально-педагогического вуза представлен широкий, в определенной степени исчерпывающий набор компетенций профильного специалиста, рассчитанный на долгосрочную перспективу мониторинга внедряемой нами инновационной управленческой деятельности.

На организационном этапе реализации концепции компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения были выбраны наиболее существенные комплексные критерии, динамика которых в процессе эксперимента позволяет сделать общий вывод о степени продуктивности концептуальных подходов, предложенных в исследовании. К числу этих критериев были отнесены:

- профессиональные мотивы студентов;
- их теоретические знания;
- профессионально значимые личностные качества (ПЗЛК);
- образовательно-проектировочные умения;
- научно-исследовательские умения.

Характеристика профессиональных мотивов студентов

В педагогике и психологии профессиональные мотивы рассматриваются как движители, обеспечивающие не только осознанный выбор профессии и устойчивый интерес к ней, но и качество профессиональной подготовки, а также способность к профессиональной мобильности в процессе трудовой деятельности. При этом мотив рассматривается как внутреннее побуждение, которое заставляет индивида делать что-либо или поступать определенным образом. То есть мотивационная сфера человека является основой его действий.

Она, как правило, характеризуется определенной стабильностью, но может меняться в процессе воспитания человека, по мере роста его образования и других параметров его становления как личности. Поэтому управление процессом формирования профессиональной компетентности студентов – это в первую очередь создание управленческих условий для формирования и развития их профессиональных мотивов. В свою очередь, устойчивые профессиональные мотивы позволяют будущему специалисту не только самоидентифицироваться в профессии, но и профессионально совершенствоваться.

Вышесказанное обосновывает причину выделения профессиональных мотивов как индикаторов, позволяющих проверить эффективность созданной нами модели управления.

В качестве показателей сформированности профессиональных мотивов будущих педагогов профессионального обучения нами выделены следующие:

- устойчивый интерес к приобретаемой профессии (специальности);
- намерение совершенствовать свои профессиональные умения в различных видах исследовательской и творческой деятельности;
- намерение трудоустроиться по окончании вуза по осваиваемой специальности.

Низкий уровень сформированности профессиональных мотивов, на наш взгляд, не может не сказываться негативно на процессе формирования и развития профессиональной компетентности будущих специалистов. Разработанный нами комплекс моделей и условий компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения также может, в определенной степени, «давать сбой», ибо на пути движения любых инноваций в образовательную практику встает сопротивление, возникающее на уровне отдельной личности, а профессиональная мотивация как фактор в этом процессе является весьма существенной. Отсюда одной из задач компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов новой генерации является воспитание интереса и любви к своей профессии.

Характеристика теоретических знаний студентов в соответствии с требованиями профессиональной образовательной программы

Основная образовательная программа подготовки педагогов профессионального обучения предусматривает изучение дисциплин гуманитарного, социально-экономического, естественнонаучного, математического, общепрофессионального (психолого-педагогического) и профессионального (специального и отраслевого) циклов. Совокупность знаний по этим дисциплинам является теоретической базой формирования бипрофессиональной компетентности выпускников профильных вузов.

В условиях реализации модели мы целенаправленно мониторировали успеваемость студентов по всему спектру обозначенных дисциплин, используя для этого возможности текущей, промежуточной и итоговой аттестации. При этом в качестве показателей исходного состояния их подготовленности по данным дисциплинам мы рассматривали результаты семестровых экзаменов и зачетов.

Характеристика профессионально значимых личностных качеств студентов

Одним из важных компонентов, включенных в прогностическую модель компетентности будущего педагога профессионального обучения, является блок рефлексивно-коммуникативных компетенций, состоящий из набора профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК). Профессия педагога относится к тому виду деятельности, который в принципе не может быть стереотипизирован. Поэтому, когда речь заходит о компетентности и ее развитии, важное значение имеет развитие профессионально значимых личностных качеств, без которых представитель педагогической профессии не может эффективно осуществлять профессиональную деятельность, несмотря на любые знания и опыт.

В педагогической деятельности очень трудно развести профессиональный и личностный аспекты компетентности, ибо педагогическая профессия относится к социономическому типу профессий (термин Е.А. Климова), где профессиональное и личностное «Я» связано с системой ценностей.

Отсюда ПЗЛК выступают в роли тех внутренних условий, проходя через которые и знания, и опыт преобразуются в компетентность педагога.

Единство профессионального и личностного компонентов во внутриличностной структуре специалиста схематически можно представить следующим образом:

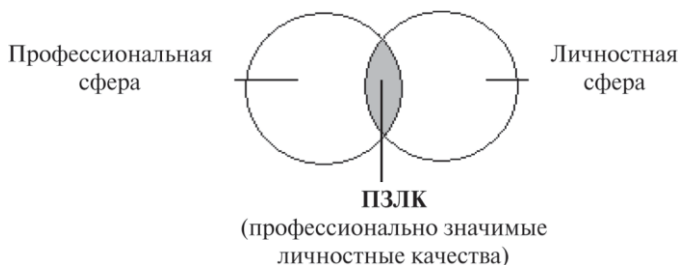


Рис. 19. Единство профессионального и личностного компонентов во внутриличностной структуре специалиста

Из рисунка следует, что ПЗЛК выступают в роли тех внутренних условий, проходя через которые внешние характеристики и требования преобразуются в компетентность педагога. Это объясняется не-

сколькими причинами: во-первых, человек усваивает необходимые знания, умения, опыт лишь в личностном контексте; во-вторых, овладеть профессиональным мастерством можно только на индивидуально-творческом уровне, ибо любые знания преобразуются в практику, если они пропускаются через аффективно-ценностную систему личности, трансформируясь в собственные оценочные и понятийные категории, установки, поведенческие реакции и т.д. Учитывать и прогнозировать влияние ПЗЛК на профессиональное становление, компетентность всегда необходимо. Это означает, что, управляя процессом подготовки студентов к педагогической деятельности, важно изучать динамику ПЗЛК в процессе их учебы.

В современной западной и американской педагогике существует специальный термин «эффективный учитель». В исследованиях М. Грин, Р. Берга, Б. Кларка, Д. Фонтаны и др. эффективный учитель в первую очередь определяется эмоциональной стабильностью, личной зрелостью, социальной ответственностью, стремлением к максимальной гибкости, способностью к эмпатии, умением придать личностную окраску преподаванию и др.

При множестве подходов к набору ПЗЛК учителя следует отметить, что особенностью педагогической деятельности является то, что она протекает в условиях постоянного общения с обучающимися, их родителями и другими субъектами образовательного пространства, поэтому у педагога должны быть в первую очередь развиты социально-психологические качества, способствующие межличностному и ролевому взаимодействию. К ним в первую очередь относятся: эмпатичность, рефлексивность, общительность, гибкость личности, эмоциональная привлекательность, способность к сотрудничеству и др.

Набор вышепоименованных качеств личности соотносится с рефлексивно-коммуникативной компетентностью педагога (РККП). Степень важности каждой характеристики РККП определяется ее универсальностью. Известно, что развитие мастерства педагога происходит при постоянном осмыслении, анализе собственной деятельности, ее результатов, поступков, поведения. Критический анализ деятельности и выбор путей ее конструктивного совершенствования есть не что иное, как рефлексия. Отсюда по степени значимости рефлексия как социально-психологическое качество может быть отнесено к приоритетному.

Педагогическая рефлексия вбирает в себя все вышеназванные характеристики. Поэтому она помогает педагогу «подняться» над про-

фессиональной деятельностью и «с высоты» оценить свои возможности, выработать соответствующее суждение о ней, о себе, осознать то, как он действует, как его деятельность воспринимается другими (обучающимися, коллегами и др.).

Рефлексия, как правило, помогает педагогу преодолевать стереотипы мышления, поведения, эгоцентризм при взаимодействии с субъектами общения, влияет на внутренние стимулы развития его потребности в самообразовании, самосовершенствовании. Рефлексия педагога тесно связана с его творчеством в профессиональной деятельности, с осознанием своих способностей и оценкой эффективности своей деятельности не только «для себя», но и «для других». Ценность рефлексивности педагога заключается в том, что она способствует развитию других ПЗЛК (гибкости, эмпатичности, способности к сотрудничеству, творчесткости и т.д.).

Творческий рефлексивный характер педагогической деятельности рассмотрен в работах П.П. Блонского, А. Дистервега, Я.А. Коменского, А.С. Макаренко, И.Г. Пестолоцци, В.А. Сухомлинского, К.Д. Ушинского, Н.М. Яковлевой и др., где указывается, что творчество имманентно присуще педагогическому труду.

Актуальность умения педагога применять гибкие решения в условиях мозаичного, многовариантного педагогического процесса подчеркивалась рядом современных педагогов, психологов: В.А. Кан-Каликом, Б.С. Гершунским, В.И. Загвязинским, В.В. Краевским, Н.В. Кузьминой, В.А. Сластениным и др. Решение любых педагогических задач – процесс лично ориентированный, предполагающий отказ от готовых шаблонов, рецептов, стереотипных суждений. Поэтому вышеописанные ПЗЛК требуют развития в процессе обучения педагогической профессии.

Итак, в качестве диагностируемых профессионально значимых личностных свойств в нашем эксперименте выделены: эмпатичность; рефлексивность; гибкость личности; общительность; эмоциональная привлекательность; способность к сотрудничеству.

Как уже указывалось, все эти качества лежат в основе коммуникативной компетентности педагога, значимость которой в педагогическом процессе трудно переоценить.

Характеристика образовательно-проектировочных умений студентов

Образовательно-проектировочные умения в структуре профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогиче-

ческого вуза находят свое отражение в двух ключевых модулях: адаптивно-профессиональном и профессионально-продолженном.

В качестве показателей сформированности образовательно-проектировочных компетенций нами выделены следующие интегрально-технологические умения:

- умение формулировать педагогические цели (дидактические, воспитательные, развивающие);
- умение проектировать на основе педагогических целей теоретические, практические занятия по профессии и воспитательные мероприятия;
- умение использовать элементы отраслевых и педагогических инновационных технологий в процессе обучения студентов СПО.

Мы выяснили, что на начальном этапе обучения студенты переживают психологически трудный процесс перехода от осмысления теоретических сведений об инновационных отраслевых технологиях, полученных в рамках аудиторных занятий, к преобразованию этих сведений в практические действия. Процесс преобразования теоретических знаний в практические умения достаточно сложен. Он может протекать как стихийно, так и упорядоченно; как в неблагоприятных условиях, так и в условиях, содействующих своему позитивному развитию.

Исходя из результатов наших мониторинговых исследований, важно отметить и такое обстоятельство, как неготовность многих образовательных организаций СПО представить студентам, проходящим практику на их учебной базе, соответствующие условия для освоения и применения инновационных отраслевых технологий в учебном процессе (их материально-техническая база слишком бедна для этого).

Очевидным является и то, что для успешного преобразования теоретических знаний студентов в практические умения необходимо создание адекватных управленческих условий (целевых, содержательных, проектировочных, организационных и т.д.) Результаты образовательного мониторинга на протяжении пяти последних лет позволили критически оценить систему компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в конкретных условиях реально работающей образовательной организации ВО и наметить векторы ее дальнейшего совершенствования.

Не менее важным аспектом исследовательской компетентности студентов мы считаем их умения в области самопрезентации результа-

тов научного творчества. Показателями сформированности данных умений являются:

- публикация научных статей по ключевым аспектам авторского исследования;
- участие в конкурсах научного творчества, в мероприятиях по соисканию грантов.

Поскольку основное значение компетентностно ориентированного управления в вузе сводится к обеспечению оптимальности вузовского образовательного процесса, повышению его интенсивности, то такими прямыми характеристиками мы считаем прежде всего:

- ускорение процесса формирования у студентов профессиональной компетентности (что выражается в экономии учебного времени и более глубоком усвоении программного материала);
- снижение затрат каждого субъекта на достижение заданного результата (что проявляется в повышении инициативы студентов, уменьшении объема помощи им со стороны преподавателей, рациональном использовании ресурсного обеспечения);
- изменение характера взаимодействия между преподавателем и студентом (что отражается в предоставлении студентам определенных полномочий и управленческих функций, в изменении их отношения к преподавателю как единственному источнику знаний, иными словами – в постановке студентов в позицию субъектов образовательной подготовки).

Кратко охарактеризуем проводимую нами работу по формированию образовательно-проектировочных умений студентов.

1. Подготовка педагогов профессионального обучения осуществляется посредством реализации требований федеральных и региональных компонентов стандартов высшего профессионально-педагогического образования. Одной из ключевых задач реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения стало построение комплексной системы развития научно-методического, технико-технологического сопровождения образовательного процесса и его внешних ресурсов – возможностей социальных партнеров и заинтересованных в будущем специалисте юридических лиц.

2. Эффективность компетентностно ориентированного управления подготовкой кадров в немалой степени зависит и от уровня развития инновационных управленческих возможностей педагогического

персонала, осуществляющего подготовку. Нами было произведено лонгитюдное исследование данных возможностей.

Качественные и количественные характеристики преподавателей, задействованных в реализации компетентностно-ориентированного управления подготовкой кадров должны отвечать лицензионным требованиям. Отсутствие теоретико-технологической базы подготовки в области инновационного управления «тормозит» творческое развитие педагогических кадров.

Сделаем выводы по итогам организационного этапа реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования.

1. Содержательная сложность разработанной нами концепции, высокая степень ее теоретизации потребовали на организационном этапе нашей работы выделения специального педагогического объекта, результат функционирования которого способен адекватно отразить эффективность внедрения обоснованных концептуальных подходов. В качестве такого объекта мы избрали содержательно-смысловое наполнение концепции – продукт комплексного моделирования организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе.

2. Основной целью организационного этапа являлось определение исходного состояния профессиональной компетентности объекта его реализации. В рамках организационного этапа реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов, явившейся начальной стадией реализации рассматриваемого вида управления, данная методика включила в себя наиболее существенные комплексные критерии, динамика, выраженности которых в процессе эксперимента позволяет сделать общий вывод о степени продуктивности концептуальных подходов, предложенных в исследовании. К числу этих критериев были отнесены: 1) профессиональные мотивы студентов; 2) их теоретические знания; 3) профессионально значимые личностные качества (ПЗЛК); 4) образовательно-проектные умения; 5) научно-исследовательские умения.

3. Изучение состояния управленческих условий подготовки компетентных педагогов профессионального обучения как факторов, обеспечивающих качество образования, позволило выделить следующие проблемы:

- на уровне целеполагания (прогностики) – необходимость ориентации управления на мегатенденции образования, ключевые ценности современности, а также на принципы региональности;
- на уровне организационных мероприятий – необходимость создания системы стимулирования субъектов образовательного пространства вуза на их продуктивную деятельность, на развитие и саморазвитие индивидуальных, личностных, профессиональных качеств;
- на уровне содержания образования – необходимость построения интроспективной вариативной модели компетентностно ориентированной подготовки будущих специалистов с учетом бипрофессиональной природы направления «Профессиональное обучение», с ориентацией на современные требования к качеству вузовского образования, зафиксированные в международных и отечественных документах;
- на уровне контроля качества образования – необходимость регулярного проведения исследований в рамках образовательного мониторинга.

3.2. Реализация концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения

Опираясь на теоретико-методологическую базу исследования, а также учитывая общие требования к реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в условиях инновационной деятельности, мы поставили перед собой цель: апробировать разработанный и представленный во второй главе комплекс моделей компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, содержащий в себе технологические основы реализации исследуемого вида управления.

Апробация осуществлялась на фоне реализации вышеобоснованного комплекса условий управления, отражающих концептуальные установки моделей и предусматривающих: а) интеграцию содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами; б) развитие творческого потенциала субъектов управления подготовкой; в) мониторинг инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза. Использование данных условий имело свою специфику, обусловленную следующими принципиально важными соображениями.

1. Из смыслообразующей цели компетентностного подхода к управлению профессиональным образованием следует необходимость обеспечения в вузе саморазвития, самообучения и самовоспитания обучающихся на основе их предшествующего субъективного профессионально-образовательного опыта. Отсюда вытекает необходимость изменения практики проектирования содержания образования, представляемого в учебных дисциплинах федерального и регионального компонентов образовательных стандартов ВО. Региональный компонент стандартов в этом плане более мобилен. Будучи вариативной составляющей образования, он представляет собою «плацдарм», основу для инноваций.

2. В пользу приоритетности регионального компонента в осуществлении инновационной деятельности в профессиональном образовании свидетельствует и своеобразие современной социально-экономической ситуации в России. Период модернизации российской экономики еще далеко не завершен, особенно в регионах, где она балансирует на грани между современными технологиями и рутинными условиями труда. В такой ситуации важно достичь единства между готовностью молодых специалистов к реализации передовых технологий и их способностью работать в существующей технологической ситуации. Это означает, что управление качеством профессионального образования должно быть связано с формированием адаптационно-деятельностных и проектно-преобразующих компетенций выпускников профессиональных образовательных учреждений. При выстраивании системы формирования таких компетенций неизмеримо возрастает значение регионального и вузовского компонентов стандартизации, ибо только в условиях региона и вуза можно смоделировать портрет выпускника, отвечающего запросам конкретной социально-экономической среды, и обеспечить условия инновационного управления его подготовкой [32].

3. Особенно остро в усилении «местных» компонентов стандартов нуждаются вузы профессионально-педагогического профиля, так как именно их выпускники на старте трудовой деятельности чаще всего попадают в тиски противоречий между усвоенными представлениями о передовых технологиях и реальным состоянием технологического обеспечения образовательного процесса в профессиональных образовательных организациях СПО.

4. Региональная профессионально-образовательная среда в подготовке педагогов профессионального обучения имеет дуальный ха-

ракти, ибо они являются носителями профессиональной компетентности бинарного типа: психолого-педагогической и специальной отраслевой. При этом психолого-педагогическая компетентность развивается в образовательном пространстве вуза и профессиональных образовательных организаций СПО, служащих базами педагогических практик студентов.

5. Важным аспектом в подготовке компетентных специалистов является внеучебная деятельность студентов, обеспечивающая развитие их ключевых компетенций – профессиональных мотивов, самосознания, личностных свойств. Организация социального опыта и досуга студентов также не может осуществляться в отрыве от регионального социокультурного пространства.

С учетом сказанного апробация концептуальных моделей и реализация комплекса условий компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения осуществлялись в нашем исследовании на базе регионального компонента стандарта высшего образования (далее по тексту – РКС ВО).

Введенное в исследование ограничение отразилось на характере задач формирующего этапа эксперимента, которые были сформулированы – с учетом цели, реализуемой на данном этапе, – следующим образом:

1) разработать, на основе анализа стандартизированных детерминант исследуемого вида управления, содержание регионального компонента стандарта ВО с выделением тех дисциплин и курсов, которые окажут положительное влияние на формирование интегрально-деятельностных качеств выпускников профильных вузов (отделений вузов) и их готовность к профессиональному саморазвитию;

2) произвести корректировку содержания образования в рамках РКС с учетом современных требований, зафиксированных в международных и отечественных нормативных актах в сфере образования»;

3) привести в соответствие с новым содержанием образования технико-технологическое и научно-методическое сопровождение образовательной подготовки, ассимилирующее многообразные взаимодействия вуза с внешней профессионально-образовательной средой;

4) выделить в содержании и сопровождении подготовки опорные блоки, содействующие развитию творческого потенциала субъектов управления подготовкой;

5) сформировать группы экспертов для перманентной оценки уровня сформированности профессиональных компетенций студен-

тов и инновационных управленческих компетенций педагогического персонала; организовать консультирование экспертов, обеспечить их измерительными средствами;

6) реализовать новое содержание РКС ВО, сопровождая его реализацией инновационных условий управления образовательной подготовкой, выполняющих функцию экспериментальных переменных;

7) внести коррективы в защищаемую концепцию по итогам анализа результатов внедрения экспериментальных переменных.

Формирующий этап эксперимента осуществлялся в естественных условиях образовательного процесса и был связан с реализацией цели эмпирической части исследования. Учитывая, что эта цель равно связана с апробацией триединого комплекса моделей и педагогических условий компетентностно ориентированной управленческой деятельности, мы построили работу по проверке их эффективности в двух взаимосвязанных направлениях: в рамках первого конструировалась и внедрялась в практику структура завершеного управленческого цикла, соответствующего полному циклу компетентностно ориентированной подготовки студентов в вузе, в рамках второго создавалась и включалась в образовательный процесс педагогическая база инновационного управления подготовкой (база условий управления). Кратко опишем технологию деятельности по направлениям.

Согласно нашим концептуальным установкам структура завершеного управленческого цикла в системе компетентностно ориентированного управления профессиональной подготовкой включает организационный, педагогический и профессионально обусловленный аспекты. Модели реализации каждого из этих аспектов описаны выше.

Внедрение данных моделей обеспечило своевременное установление обратных связей на всех уровнях, позволяющих обеспечить непрерывность и однозначность процесса профильной подготовки и управления им.

Модель структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения стала источником модернизации содержания регионального компонента ФГОС ВО по модулям-направлениям:

1) теоретической интегрально-технологической подготовки (дисциплины РКС в составе блоков учебного плана по специальности «Профессиональное обучение»); 2) практической интегрально-технологической подготовки (квалификационная, технологическая, педагогическая и преддипломная педагогическая практики); 3) творческого и

социально-педагогического развития студентов (поисковая, научно-исследовательская, общественная работа на базе региональных организаций СПО, студенческое самоуправление, досуг).

Второе направление работы на формирующем этапе эксперимента было связано с *апробацией комплекса педагогических условий компетентностно ориентированного управления.*

В части реализации первого из выдвинутых условий работа включала пять модулей-направлений, способных обеспечить интеграцию содержания, технологического и научно-методического обеспечения подготовки в соответствии с ее приоритетами. В состав модулей-направлений вошли:

1) модуль теоретической интегрально-технологической подготовки (региональный компонент Госстандарта в составе блоков гуманитарных и социально-экономических, естественнонаучных и математических, общепрофессиональных и специальных отраслевых дисциплин);

2) модуль практической интегрально-технологической подготовки (квалификационная, технологическая, педагогическая и преддипломная педагогическая практики);

3) модуль творческого и социально-педагогического развития студентов (поисковая, научно-исследовательская, общественная работа на базе региональных ПОО, студенческое самоуправление, досуг);

4) модуль технического и технологического сопровождения образовательного процесса (внедрение и интеграция актуальных мультимедийных, производственных, педагогических и психологических технологий);

5) модуль научно-методического сопровождения образовательного процесса (разработка нового поколения учебно-методических комплексов, учебных пособий и рекомендаций, дидактических средств на электронных носителях; организация повышения квалификации профессорско-преподавательского состава; выстраивание системы научно-образовательного партнерства с субъектами дуальной образовательной среды; совершенствование системы издательской деятельности и др.).

В соответствии с содержанием концептуальных подходов к структурированию профессиональной компетентности педагогов профессионального обучения целевые установки образовательной деятельности в рамках первого из выделенных модулей были связаны с углублением адаптивных теоретических и метатеоретических компетенций студентов, обеспечивающих фундаментальность профессио-

нальных знаний, прикладных умений и готовность к успешному освоению непрерывно усложняющихся видов профессионально-педагогического труда.

На нормативном уровне такие компетенции формируются при изучении дисциплин федерального компонента стандарта. Их углубление достигается на вариативном (региональном) уровне.

Уровень учебно-курсового проектирования предполагал формирование системно-проектировочных компетенций студентов и реализовывался в рамках федерального компонента стандарта. Разумеется, такая работа требует консолидации усилий общепрофессиональных и специальных кафедр и формирует основу для их сотрудничества в части научно-методического обеспечения студенческого проектирования. Таким образом, в рамках модуля теоретической интегрально-технологической подготовки студентов первое из выдвинутых нами условий компетентностно ориентированного управления было реализовано полностью: в единстве модернизации содержания, технологического и научно-методического сопровождения регионального компонента стандарта.

Модуль практической интегрально-технологической подготовки традиционно связан с организацией профессиональных практик студентов, но, аналогично предыдущему, имеет инновационное назначение: он направлен на углубление адаптивных технологических и формирование метатехнологических компетенций студентов, освещенных в описании интроспективной модели компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза.

Согласно требованиям стандартов по направлению подготовки 44.03.04 – «Профессиональное обучение», педагог профессионального обучения обязан иметь в своем арсенале три вида практической подготовки: технологическую практику по осваиваемой специальности СПО; педагогическую практику с участием в образовательном процессе СПО под руководством наставника и практику преддипломную, связанную с самостоятельным проведением теоретических и производственных занятий по освоенного направления профессионального обучения. По итогам последней пишется дипломная работа и составляется заключение о допуске к государственной аттестации.

Соотнесем данные виды практической подготовки с нашим пониманием их целевого назначения:

- технологическая практика должна обеспечить студенту: адапционные навыки работы по избранной специальности СПО (работы с

технической документацией, литературой, справочниками; навыки выполнения эскизов, чтения чертежей, определения свойств конструкционных и эксплуатационных материалов, оценки показателей надежности по данным эксплуатационных наблюдений, навыки обработки данных и т.д.); а также метатехнологические умения переноса указанных навыков на смежные области профессиональной деятельности по специальности СПО;

- педагогическая практика должна выработать у студента: адаптационные навыки проектирования, организации и проведения теоретических и производственных занятий по освоенной рабочей профессии; навыки проведения внеучебных мероприятий с обучающимися; навыки педагогического управления и самоуправления на локальном образовательном уровне (уровне смежных занятий, мероприятий); коммуникативные педагогические навыки; а также метатехнологические умения совмещения в образовательном процессе отдельных элементов отраслевых и психолого-педагогических инноваций;

- преддипломная педагогическая практика должна закрепить у студентов выпускного курса все ранее сформированные компетентностные качества и вооружить их: адаптационными навыками проектирования, организации и проведения теоретических и производственных занятий по завершённым разделам учебных программ, по цельным аспектам воспитательной работы с учебной группой, «проблемными» обучающимися; навыками педагогического управления и самоуправления на фрагментарно-комплексном образовательном уровне; рефлексивно-коммуникативными навыками; а также метатехнологическими навыками совмещения в образовательном процессе отраслевых и психолого-педагогических инноваций.

Целевой компонент организации практик сочетает моменты адаптации студентов к реальным условиям бинарной профессиональной деятельности и моменты их продвижения по пути интегрально-деятельностного профессионального развития, связанные с освоением смежных областей профессиональной деятельности, с внедрением передовых профессионально-педагогических технологий. Добиться результативности этого целевого компонента можно только путем выявления и соблюдения ряда инновационных технологических подходов к организации практической подготовки студентов. Назовем и прокомментируем эти подходы.

1. Вся теоретическая подготовка студентов должна быть направлена на успешное прохождение ими соответствующих практик. Луч-

ший способ реализовать такую направленность – применение проблемных методов в обучении. Сама по себе идея проблемного обучения не нова. Момент актуальности нашего подхода к ее решению состоял в том, что мы стремились максимально увязать содержание теоретических дисциплин с «болевыми» аспектами экономики и образования нашего края.

2. Все виды практической профессиональной подготовки студентов осуществлялись на базе технологически развитых производств и профессиональных образовательных организаций. Погружение в атмосферу квалифицированного труда поднимает планку профессиональных притязаний студентов, вырабатывает у них верные ценностные ориентиры в осуществлении курсового и (при желании) научного проектирования.

3. Установка на прохождение практик в условиях высокотехнологичных производств и профессиональных образовательных организаций не препятствует возможности параллельного знакомства студентов с региональной экономикой и системой профобразования в регионе в целом. В организации практик должна быть выстроена система их метасопровождения внеучебного сотрудничества с профильными предприятиями и учреждениями посредством экскурсий, совместного проведения мероприятий, исследований, конкурсов и пр. Эта работа окупается результатами подготовки выпускников, так как они, начиная с первого курса, погружены в реальные ситуации региональной подготовки кадров и уже в студенчестве вносят посильный вклад в ее преобразование в процессе учебного и научного проектирования.

4. Учебные практики студентов должны сопровождаться глубоким анализом результатов. Преодолеть формальность в этой области возможно путем организации корректирующего анализа в парах «студент-студент», «преподаватель-студент», а главное – посредством усиления взаимосвязи между учебно-практической и проектировочной деятельностью обучающихся. Проблемы, поднимаемые в студенческих курсовых работах, должны проверяться практикой.

5. Реализация вышеназванных подходов обеспечивает готовность студентов к успешному прохождению преддипломной практики и написанию выпускной квалификационной работы (ВКР). Преддипломную практику студенты должны проходить в типовых учебных заведениях. Это открывает возможность углубить адаптационные и «развернуть» проектно-преобразующие умения и навыки. Комплекс проблем в развитии базовых учебных заведений связан с проблемати-

кой квалификационных работ выпускников, он создаёт условия для реализации концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения.

Обозначенная система мер адекватна требованиям компетентностного подхода к доминированию в образовании практикоориентированного вектора подготовки. Наш эксперимент показал, что реализация указанных мер позволяет решить вопросы качества профессионально-педагогического образования на принципиально ином – методологически перспективном управленческом уровне.

Разумеется, новые технологические подходы к организации практик потребовали модернизации их научно-методического сопровождения. Результаты модернизации выразились в следующем.

1. В области учебно-методического сопровождения практик:

а) разработаны и изданы положения о прохождении всех видов практик по отраслевым разновидностям подготовки, учитывающие новые векторы взаимодействия с профессионально-образовательной средой;

б) разработаны и растиражированы алгоритмы написания отчетов по результатам прохождения практик с отражением проблем в деятельности базовых учреждений, предприятий, организаций и внесении предложений по их решению;

в) составлены и изданы методические рекомендации для студентов, их руководителей и наставников, касающиеся процедурных аспектов организации практик;

г) составлены и изданы методические рекомендации по применению результатов практик в учебно-курсовом проектировании.

2. В области научно-методического сопровождения практик:

а) разработан инструментарий измерения уровней интегрально-технологической компетентности студентов в образовательном проектировании, сформированы группы экспертов для отслеживания результатов измерения;

б) разработан инструментарий измерения уровней научно-исследовательской компетентности студентов, занимающихся внедрением авторских инноваций в учебно-производственный процесс, сформированы группы экспертов для отслеживания результатов измерения;

в) организована работа «круглых столов» и семинаров для профессорско-преподавательского состава и представителей базовых учреждений, предприятий, организаций по освоению основ компетентностного подхода в профессионально-практической подготовке студентов;

е) на базе региональной научной лаборатории «Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования» проведены исследования, касающиеся состояния и потребностей регионального рынка профессионально-педагогического труда [250], проблем информатизации учреждений СПО Челябинской области [271] и др., по результатам исследований изданы информационно-аналитические отчеты.

Завершая аналитический обзор в рамках модуля практической интегрально-технологической подготовки студентов констатируем, что и здесь условие единства в модернизации содержания, технологического и научно-методического сопровождения подготовки было соблюдено.

Покажем теперь, как обеспечивалось это условие в образовательном пространстве модуля творческого и социально-педагогического развития. Модуль рассчитан на углубление профессионально-креативных и рефлексивно-коммуникативных компетенций студентов (или их метапрофессиональных качеств, согласно терминологии стандартов третьего поколения). Развивающий потенциал модуля реализовывался в процессе организации внеучебной деятельности студентов. Приоритеты этой деятельности на формирующем этапе эксперимента были определены так: а) работа в научном студенческом обществе; б) иные виды внеучебного студенческого творчества; в) студенческое самоуправление.

Условие развития творческого потенциала субъектов управления подготовкой занимает вторую ранговую позицию в обоснованном нами комплексе условий компетентностно ориентированного управления становлением педагога профессионального обучения.

Понимая под творческим потенциалом совокупность креативных возможностей, продуцирующих способность к генерированию новых идей и новых способов деятельности, мы неразрывно связываем процесс его развития с формированием эвристических свойств и целеобразующих качеств личности, распространяя сферу актуальности этого процесса в равной степени на студентов и педагогический персонал.

Управление развитием творческого потенциала студентов и преподавателей должно осуществляться согласно концептуальным установкам, на трех уровнях: уровне информационно-знаковой, уровне отражательно-преобразующей и уровне духовно-практической деятельности.

Сферами развития творческого потенциала являются три первых из выделенных в нашем эксперименте модулей-направлений организации образовательного процесса:

- модуль теоретической интегрально-технологической подготовки,
- модуль практической интегрально-технологической подготовки;
- модуль творческого и социально-педагогического развития студентов.

Работа в пространстве модулей должна осуществляться на каждом из трех вышеуказанных уровней и поддерживаться работой в рамках модулей технологического и научно-методического сопровождения подготовки.

Уровень информационно-знаковой (репродуктивной) деятельности рассматривается нами как стартовый (адаптационный) в развитии творческого потенциала студентов и молодых преподавателей. Учитывая важность опоры – для оперативного «преодоления» этого уровня – на субъективный образовательный и профессиональный опыт личности, мы широко используем в педагогическом управлении методы анализа стартовых возможностей его субъектов.

В рамках модуля творческого и социально-педагогического развития «проблемные» студенты получают возможность повысить самооценку посредством художественно-творческой и общественной деятельности; начинающим преподавателям должна предоставляться аналогичная возможность.

На уровне отражательно-преобразующей (результативно-целевой) деятельности студенты и преподаватели целесообразно погружать в атмосферу овладения способами решения проблемных задач. Хронологически переход на данный уровень отличался оперативностью (второе полугодие текущего – второе полугодие последующего учебного года). В рамках модуля теоретической интегрально-технологической подготовки это выразилось:

- применительно к студентам – в использовании проблемных и дискуссионных методов обучения, пробуждающих эвристические задатки, позволяющих комплектовать «группы взаимопомощи» в решении задач, коллективно отстаивать сформированную точку зрения и латентно способствовать взаиморазвитию (А.Г. Асмолов, В.А. Петровский);
- применительно к преподавателям – в их включении в работу школы педагога-исследователя, в предоставлении им возможности вхождения в круг научных проблем, решаемых на кафедрах.

Большое внимание на втором уровне развития творческого потенциала студентов и преподавателей необходимо уделять модулю практической интегрально-технологической подготовки. Это нашло отражение:

- применительно к студентам – в опережающем погружении в жизнедеятельность базовых профессиональных образовательных организаций СПО с целью «оживления» в проблемные условия предстоящей учебно-профессиональной деятельности (общее знакомство с работой СПО, посещение отдельных воспитательных мероприятий, открытых теоретических и учебно-производственных занятий, присутствие на педагогических советах, попытка моделирования воспитательного мероприятия с учащимися и ее презентация перед студентами академической группы));
- применительно к преподавателям – в активизации их учебно-методической деятельности (корректировка разработанных РПД и РПП с учетом профессионального опыта, написание методических рекомендаций для студентов, включение в работу предметных методических комиссий).

Модуль творческого и социально-педагогического развития также сыграл немалую роль в становлении отражательно-преобразующих креативных свойств студентов. Студенты в рамках этого модуля, начиная со второго полугодия первого курса, приобщаются к опыту реферирования научных трудов по психолого-педагогической и специальной отраслевой проблематике, усиленно подключаются к проведению общеинститутских мероприятий, участвуют в научно-практических и социокультурных акциях университета.

Результаты, достигнутые в процессе развития отражательно-преобразующих свойств субъектов эксперимента, стали основой их перехода к учебному и профессиональному творчеству.

Уровень духовно-практической (творческой) деятельности – самый значительный по временной протяженности в апробируемой системе развития творческого потенциала. Его хронологические границы – второе полугодие второго учебного года, следующего за стартовым «в пирамиде» профессионального роста, плюс бесконечность, соотносимая с возможностью сотрудничества с вузом по окончании учебы. Начиная с указанного периода, целесообразно развивать собственно творческие качества воспитанников и молодых коллег.

В рамках модуля теоретической интегрально-технологической подготовки в академических группах существенно раздвигаются границы методов активного обучения:

- игровые (имитационные, ролевые, операционные, деловые, управленческие и др.), пропедевтирующие адаптацию к условиям профессионального труда, повышающие увлеченность определенными его аспектами, влияющие на формирование рефлексивности, эмпатии, толерантности и других значимых личностных свойств будущего педагога;

- методы кейс-обучения (*case study*), позволяющие по ходу обсуждения сложных профессиональных ситуаций (кейсов) домысливать недостающую информацию на основе синтетического теоретического прогноза, способствующие развитию эвристических качеств личности;

- методы педагогической режиссуры, интегрирующие процесс освоения общепрофессиональных и специальных учебных программ в едином сценарном пространстве сверхзадачи и сквозного действия.

Разумеется, этот «набор» не исчерпывает всего арсенала педагогических приемов и средств мобилизации студентов и педагогов на творчество в освоении профессиональной теории, но общее представление об их использовании в реализации интегрально-теоретического модуля РКС дает. В целях адаптации этих технологий к задачам компетентностно ориентированного управления образовательной подготовкой, были разработаны методические рекомендации, учебные пособия и проведены тематические курсы по использованию идеологии компетентностного подхода в обучении бакалавров профессионально-образовательного цикла [72,73 и др.]

Принципиальным новшеством в развитии творческого потенциала студентов на уровне духовно-преобразующей деятельности является совмещение модулей практической интегрально-технологической, творческой (научно-исследовательской) и социально-педагогической подготовки.

Анализ результатов научной деятельности должен осуществляться по полугодиям на трех уровнях взаимодействия:

- 1) студент – научный руководитель – рецензент;
- 2) студенты локальной группы со смежной тематикой изысканий – научные руководители изысканий – рецензенты научных работ;
- 3) академическая группа – научные руководители, курирующие группу, – рецензенты научных работ, выполненных в группе).

На каждом из уровней в студенческие исследования вносятся коррективы, уточняются направления дальнейшей разработки, определяются задачи совершенствования индивидуальных научных способностей. Такой подход обеспечивает «многоступенчатую» рефлексию успехов и неудач в продвижении по пути научного роста и последова-

тельное взаимообогащение (психологическую диффузию) индивидуальных и коллективных смыслов научной деятельности.

«Линия погружения» имела следующие координаты:

1 курс – общее знакомство с работой СПО, посещение воспитательных мероприятий, открытых занятий преподавателей и мастеров и др.;

2 курс – акции 1 курса + участие в проведении воспитательных мероприятий, включение в деятельность НОУ СПО, разработка научной проблемы совместно со студентами СПО;

3 курс – акции 2 курса + присутствие на обсуждении открытых занятий преподавателей и мастеров, формулирование комплекса проблем, препятствующих эффективному развитию образовательного процесса;

4 курс – акции 3 курса + паритетное (совместно с педагогом) руководство научной работой студентами СПО, прохождение педагогической практики с апробированием элементов решения одной из ранее выявленных проблем, выступления на обсуждении открытых занятий и на педагогическом совете с освещением инновационных моментов в прохождении практики, корректировка комплекса проблем в жизнедеятельности СПО, выделение главной, сообразной личным научным интересам и побуждающей к углубленной разработке, прохождение преддипломной практики с проведением эксперимента по апробации авторской концепции решения исследуемой проблемы.

Интеграция профессиональных практик и научно-исследовательской работы студентов потребовала усиленного развития творческого потенциала работающих с ними педагогов. В начале третьего курса к руководству студентами допускаются только преподаватели, имеющие серьезные результаты в проведении научных исследований.

Совмещение практической подготовки студентов с научно-проектировочной и социально-педагогической деятельностью обусловило позитивные результаты в развитии их творческого потенциала, которые будут отражены в заключительном параграфе диссертации.

Третье из выделенных нами условий компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения – это условие мониторинга инновационной управленческой компетентности профессорско-преподавательского состава вуза. Оно реализовывалось в организации жизнедеятельности преподавателей, и внедрялось в практику исходя из сущности его предмета.

Во второй главе нашей монографии мы обосновали данный предмет как интегральную совокупность знаний, умений и опыта руководителей и педагогов образовательного учреждения, обеспечивающую владение содержанием, технологиями формирования и развития, методиками диагностики и коррекции профессиональных компетенций подготавливаемых специалистов.

Следуя этому пониманию, мы включили в практику мониторингования управленческой компетентности преподавателей, следующие критерии:

а) владение теоретическими основами компетентностно ориентированной организации образовательного процесса;

б) владение методическими (технологическими) основами компетентностно ориентированной организации образовательного процесса;

в) результаты деятельности по формированию профессиональных компетенций студентов в предметных областях подготовки.

Результатом проектно-тактического этапа стало определение условий развития инновационной управленческой компетентности научно-педагогического персонала и способов их внедрения. К таким условиям относятся:

1) повышение квалификации педагогов в сфере теоретической осведомленности о сущности компетентностного подхода к управлению профессионально-педагогическими образовательными системами;

2) повышение квалификации педагогов в сфере практической готовности к обучению и воспитанию компетентных профильных специалистов;

3) научно-методическое и технико-технологическое обеспечение процесса повышения квалификации.

Обеспечив внедрение условий мониторинга, мы тем самым создаем основу для осуществления его четвертого и пятого – исходно-информационного и системно-информационного этапов.

Исходно-информационный этап связан с получением первичных данных о состоянии управленческой компетентности преподавателей. Получение данных осуществлялось методами:

- тест-контроля теоретических знаний в сфере компетентностно ориентированной подготовки кадров;

- взаимоконтроля качества реализации компетентностно ориентированного управления по освоению студентами дисциплин РКС;

- экспертизы компетентностной направленности авторских учебно-методических комплексов, дидактических материалов, иных средств обеспечения образовательного процесса.

Сформулируем выводы.

1. Реализация концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения проводилась с опорой на теоретико-методологическую базу исследования, результаты констатирующего этапа эксперимента и направлялась на апробацию комплекса моделей компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения на фоне выявленных условий его эффективного функционирования.

2. Реализация формирующего этапа эксперимента осуществлялась на основе модернизации содержания и обеспечения регионального компонента госстандарта ВО, обладающего свойством вариативности и, в силу этого, более открытого внедрению инноваций, нежели федеральный компонент.

3. Направлениями преобразования и внедрения нового содержания регионального компонента ФГОС ВО явились:

1) модуль академической интегрально-теоретической подготовки студентов; 2) модуль практической интегрально-технологической подготовки студентов; 3) модуль социально-педагогического и творческого развития студентов; 4) модуль технико-технологического сопровождения образовательного процесса; 5) модуль научно-методического сопровождения образовательного процесса.

4. Деятельность по апробации указанных направлений сочеталась с апробацией выявленных в исследовании условий компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, таких, как: а) интеграция содержания, технологического и научно-методического сопровождения образовательной подготовки в соответствии с ее приоритетами; б) развитие творческого потенциала субъектов управления образовательной подготовкой; в) мониторинг инновационной управленческой компетентности субъектов управления.

5. По сопутствующим оценкам экспертов, степень учебно-профессиональной успешности и активности студентов при освоении модернизированного содержания регионального компонента стандарта в разных экспериментальных группах оказалась различной и непосредственно связанной с характером применяемых в данных группах условий компетентностно ориентированного управления образовательным процессом. Это побудило нас заключить, что при общей жизнеспособности разработанной концепции качество ее реализации зависит от полноты использования в образовательном процессе управленческих условий ее реализации.

Выводы по третьей главе

1. Верификация концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения потребовала разработки технологических основ экспериментальной работы, что позволило определить место эксперимента в общей системе мониторинга профессионально-образовательной деятельности и выделить показатели и индикаторы для изучения профессиональных компетенций студентов и инновационной управленческой компетентности преподавателей вуза.

2. Методы исследования, использованные в эксперименте, отвечают требованиям валидности и репрезентативности, что обеспечило получение качественной статистической информации.

3. На этапе формирующего этапа эксперимента осуществлена апробация комплекса моделей компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, которая представляет собой целостную совокупность целевых ориентиров управления и организационно-педагогических условий (факторов успешности управления), где максимально учтена интеграция содержания подготовки (федеральный и региональный компоненты образования), технологическое и научно-методическое сопровождение образовательного процесса.

4. В качестве экспериментальных переменных в исследовании выступили условия компетентностно ориентированного управления, зафиксированные в теоретической части исследования, посвященной концептуальному проектированию.

5. В эксперименте, в состав наблюдаемых компетенций включены: мотивационные, фундаментальные теоретические, образовательно-проектировочные (интеграционно-технологические), научно-исследовательские (творческие, духовно-практические) и социально-психологические. Последние выражены набором профессионально значимых личностных качеств (ПЗЛК). Выделенный состав компетенций не нарушает целостности разработанной нами модели структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения и позволяет адекватно судить о влиянии экспериментальных переменных на динамику компетенций.

6. В процессе практического создания комплекса условий для компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения особо важное значение придавалось

формированию и развитию ПЗЛК, которые рассматривались нами: как некоторый перечень профессиональных требований к педагогу в соответствии с профессиограммой; как предрасположенность индивида к педагогической деятельности; как проявление, характеризующее педагогическую культуру; как профессиональное педагогическое самосознание; как условие для коммуникативной деятельности и т.д.

7. Применительно к профессионализму профессорско-преподавательского состава вуза отслеживалось состояние инновационно-управленческой компетентности, выраженное в параметрах владения теоретическими и научно-практическими основами формирования, диагностики и коррекции профессиональных компетенций студентов. Отслеживание осуществлялось в рамках системы пролонгированного мониторинга, предполагающего не только сбор, анализ и оценивание предметно важной информации, но и перманентное определение перспектив профессионального роста, и создание условий для его успешного протекания, детерминирующего профессиональное развитие студентов.

8. Изучение исходного состояния профессиональных компетенций студентов показало, что по большинству измеряемых параметров уровень сформированности компетенций во всех группах приблизительно равнозначен и характеризуется как «относительно средний» и «относительно ниже среднего».

10. Компаративный анализ данных о состоянии профессиональных компетенций студентов на начало эксперимента и на его завершающем этапе позволяет судить о том, что по всем показателям произошли значительные изменения. Что позволяет судить о том, что разработанный нами комплекс моделей компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения оказался жизнеспособным, однако эффективность его реализации непосредственно зависит от полноты обеспечения педагогических условий его внедрения.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Актуальность проблемы представленного в монографии исследования определяется наличием противоречий и несоответствий между: стремительным развитием наукоемких отраслей производства, усложнением всех видов профессионального труда и низким уровнем готовности профессиональных образовательных учреждений к воспитанию обучающихся в соответствии с новыми требованиями экономики из-за отсутствия механизмов управления этим процессом; потребностью в подготовке педагогов профессионального обучения, обладающих разносторонними компетенциями, необходимыми для успешного выполнения бинарной профессиональной деятельности, и отсутствием научных основ управления такой подготовкой; добровольным отказом учреждений профобразования от способов административного управления и необходимостью перехода к регулирующему управлению, новым управленческим технологиям; необходимостью осуществления компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения как провайдеров компетентностной подготовки кадров в образовательном пространстве будущего и неразработанностью современной теории инновационного управления.

Указанные противоречия исходят из рассмотрения историографии исследуемой проблемы, выделения этапов ее развития, определения характеристических особенностей деятельности ученых на каждом из них, выявления социально-исторических предпосылок становления проблемы, обеспечивающих ее дальнейшее развитие (в первом параграфе первой главы исследования).

Изучение проблемы исследования на разных стадиях ее актуализации обусловило полноту ее теоретико-методологического анализа и позволило предложить некоторые подходы к ее решению. Основные положения исследования сформулированы в нижеизложенных выводах.

1. Рассмотрение стадий развития высшего образования привело нас к пониманию того, что представление историографии, интересующей нас проблемы возможно лишь с начала прошлого века, а весь предшествующий опыт образования целесообразно считать «предысторическим» для начала ее непосредственного развития. В соответствии с этим нами были выделены следующие этапы становления изучаемой проблемы и следующие предпосылки в рамках каждого из них. Одной из целей современного этапа развития исследуемой проблемы является создание концепции компетентностно ориентированного

управления подготовкой педагогов профессионального обучения, использующей накопленный в педагогике теоретический и практический материал.

2. Построению концепции предшествовали два важных для научного проектирования шага. Первый из них был связан с углубленным анализом нормативных детерминант компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения, понимаемых нами как совокупность стратегических направлений, эталонов и правил организации жизнедеятельности официальных субъектов образования страны, заданных государственными документами в области образования на конкретном историческом этапе общественного развития.

3. Второй шаг, предшествовавший построению концепции, был связан с теоретико-педагогическим анализом сущности компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в учреждении высшего образования.

Сопряжение специфических и типологических характеристик исследуемого управленческого феномена позволило нам дать комплексное определение его сущности как системно структурированного, открытого, динамичного организационно-педагогического процесса, представляющего совокупность целенаправленных воздействий на все факторы дуальной образовательной среды, способные обеспечить интегрально-деятельностный характер бинарной квалификации выпускников профильного вуза и их готовность к профессиональному саморазвитию в постоянно усложняющихся условиях обучения, воспитания и развития будущих рабочих.

4. Исходя из понимания компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения как сложного процесса, осмысление которого может и должно осуществляться с разных точек зрения, в качестве его основной парадигматической методологии мы обосновываем системный, деятельностный и компетентностный подходы.

5. Содержание ядра концепции представлено совокупностью трех групп закономерностей: атрибутивности, обусловленности и эффективности, уникально проявляющихся в рамках организационного, педагогического и профессионально обусловленного аспектов управленческой деятельности, и соответствующих данным закономерностям специфических и общих принципов управления.

6. Содержательно-смысловое наполнение концепции представляет собой проекцию теоретических положений на практическую область компетентностно ориентированного управления и представлено триединым комплексом моделей и условий его реализации в организационном, педагогическом и профессионально заданном аспектах. Приоритетным при этом выступает профессионально заданный аспект, вбирающий целевые компоненты управления.

7. Модель структуры профессиональной компетентности педагога профессионального обучения включает адаптивный (стартовый) и локомотивный (продвигающий) блоки. В состав первого из них входят модули нормативных (федерально регламентированных) и вариативных (регионально востребованных) компетенций. Второй блок представлен модулями профессионально-продолженных (метатехнологических и метатеоретических), профессионально-креативных (системно-проектировочных и научно-творческих) и рефлексивно-коммуникативных (рефлексивно-оценочных и эмоционально-волевых) компетенций.

8. В третьей главе представлена верификация концепции компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения. В качестве педагогического объекта верификации выступало содержательно-смысловое наполнение концепции.

В связи с выделением указанного объекта целью экспериментальной работы по верификации концепции стала апробация комплекса моделей компетентностно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения в вузе на фоне выявленных условий его эффективного функционирования.

9. Целью констатирующего этапа эксперимента служило определение исходного состояния его объекта – начального уровня профессиональной компетентности студентов базовых образовательных учреждений.

Методика диагностики профессиональной компетентности включила в себя наиболее существенные комплексные критерии, выделенные из состава критериально-целевой модели профессиональной компетентности выпускника профессионально-педагогического вуза, рассчитанной на долгосрочную перспективу внедрения. Сопутствовавшее констатирующему этапу эксперимента мониторинговое исследование позволило определить состояние инновационно-управленческой компетентности преподавателей, работавших со студентами.

10. Опыт осуществления преобразований был предпринят на формирующем этапе эксперимента, предполагавшем внедрение в образовательный процесс концептуальных моделей компетентно ориентированного управления подготовкой профильных кадров и условий его продуктивной реализации.

Структура нового, компетентно ориентированного, содержания образовательной подготовки формировалась на основе модернизации содержания регионального компонента ФГОС ВО. Направлениями модернизации в эксперименте явились: 1) модуль академической интегрально-технологической подготовки студентов; 2) модуль практической интегрально-технологической подготовки студентов; 3) модуль социально-педагогического и творческого развития студентов; 4) модуль технико-технологического сопровождения образовательного процесса; 5) модуль научно-методического сопровождения образовательного процесса.

11. Деятельность по апробации указанных направлений сочеталась на формирующем этапе эксперимента с апробацией выявленных в исследовании условий компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения. Результаты позволяют судить о том, что разработанный нами комплекс моделей компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения оказался жизнеспособным, однако эффективность его реализации непосредственно зависит от полноты обеспечения педагогических условий его внедрения.

Таким образом, настоящее исследование носит завершённый характер, но в то же время оно открыто для дальнейшего исследования проблем компетентно ориентированного управления подготовкой педагогов профессионального обучения.

Библиографический список

1. Акофф, Р. Планирование будущего корпорации [Текст] / Р. Акофф. – М.: Сирин, 2002. – 447 с.
2. Альтшуллер, Г.С. Как стать еретиком: Жизненная стратегия творческой личности [Текст] / Г.С. Альтшуллер, И.М. Верткин. – Петропавловск: Карелия, 1991. – 245 с.
3. Аменд, А.Ф. Дидактические основы непрерывного эколого-экономического общего образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / А.Ф. Аменд. – Екатеринбург, 1997. – 60 с.
4. Ангеловски, К. Учителя и инновации [Текст] / К. Ангеловски. – М.: Промсвещение, 1991. – 367 с.
5. Андреев, А.Л. Компетентностная парадигма в образовании: опыт философско-методологического анализа [Текст] / А.Л. Андреев // Педагогика. – 2005. – № 4. – С. 19–27.
6. Андреев, А.Л. Знания или компетенции? [Текст] / А.Л. Андреев // Высш. образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3–11.
7. Андреев, В.И. Диалектика воспитания и саморазвития творческой личности: основы педагогики творчества [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во КГУ, 1988. – 238 с.
8. Андреев, В.И. Педагогика творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1996. – 341 с.
9. Андреев, В.И. Эвристика для творческого саморазвития [Текст] / В.И. Андреев. – Казань: Изд-во Казан. гос. ун-та, 1994. – 421 с.
10. Ансофф, И. Стратегическое управление [Текст] / И. Ансофф. – М.: Экономика, 1989. – 519 с.
11. Антонова, Н.В. Поведение учителя в конфликтной ситуации и особенности его идентичности [Текст] / Н.В. Антонова // Симптоматика и этимология конфликтов в системе образования: материалы Межрегион. науч.-практ. конф. – Белгород, 1995. – С. 43–58.
12. Анцыферова, Л.И. Личность в динамике: некоторые итоги исследования [Текст] / Л.И. Анцыферова // Психол. журнал. – 1992. – Т. 13. – № 5. – С. 45–60.
13. Арефьев, О.Н. Результативная система профессионального образования [Текст] / О.Н. Арефьев // Проф. образование. – 2005. – № 12. – С. 11–12.
14. Архангельский, С.И. Кибернетические аналогии в обучении [Текст] / С.И. Архангельский. – М.: Наука, 1968. – 254 с.
15. Аткинсон, Р. Введение в математическую теорию обучения [Текст] / Р. Аткинсон, Г. Бауэр, Э. Кротерс. – М.: Мир, 1969. – 486 с.
16. Афанасьев, В.Г. Мир живого: системность, эволюция и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Наука, 1986. – 452 с.
17. Афанасьев, В.Г. Общество: системность, познание и управление [Текст] / В.Г. Афанасьев. – М.: Политиздат, 1981. – 432 с.
18. Бабанский, Ю.К. Об актуальных вопросах методики дидактики [Текст] / Ю.К. Бабанский // Сов. педагогика. – 1978. – № 9. – С. 46–50.

19. Байденко, В. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода [Текст] / В. Байденко // Высш. образование в России. – 2004. – № 11. – С. 41–48.
20. Балыхин, Г.А. Управление развитием образования: организационно-экономический аспект [Текст] / Г.А. Балыхин. – М.: Экономика, 2003. – 428 с.
21. Балыхин, Г.А. Федеральная целевая программа развития образования: новаторские решения на перспективу [Текст] / Г.А. Балыхин // Проф. образование. – 2006. – № 4. – С. 14–16.
22. Безрукова, В.С. Словарь нового педагогического мышления [Текст] / В.С. Безрукова. – Екатеринбург: Изд-во науч.-исслед. лаб. «Альтернативная педагогика», 1992. – 94 с.
23. Белая, Г.В. Управление образовательным процессом в педагогическом университете: теория и практика [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.В. Белая. – Оренбург, 2002. – 377 с.
24. Белкин, А.С. Компетентность. Профессионализм. Мастерство [Текст] / А.С. Белкин. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2004. – 367 с.
25. Белкин, А.С. Основы возрастной педагогики [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / А.С. Белкин. – М.: Академия, 2000. – 192 с.
26. Беляева, А.П. Система многоуровневой профессиональной подготовки в профессиональных учебных заведениях [Текст]: сб. науч. тр. / А.П. Беляева. – СПб., 1995. – С. 6–28.
27. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание [Текст] / Р. Бернс. – М., 1986. – 420 с.
28. Берков, В.Ф. Философия и методология науки [Текст]: учеб. пособие / В.Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
29. Бермус, А.Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании / А.Г. Бермус. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>.
30. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
31. Беспалько, В.П. Слагаемые педагогической технологии [Текст] / В.П. Беспалько. – М.: Педагогика, 1989. – 192 с.
32. Бессараб, В.Ф. Подготовка инженеров-педагогов в агротехническом вузе [Текст]: монография / В.Ф. Бессараб. – Челябинск: Изд-во ЧГАУ, 1998. – 230 с.
33. Бехтерев, В.М. Коллективная рефлексология [Текст] / В.М. Бехтерев. – СПб., 1921. – 123 с.
34. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1973. – 271 с.
35. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе [Текст] / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 10–17.
36. Большой психологический словарь [Текст] / сост. и общ. ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2005. – 672 с.

37. Большой словарь иностранных слов [Текст] / сост. А.Ю. Москвин. – М.: Центрполиграф; Полус, 2001. – 576 с.
38. Бордовская, Н.В. Системная методология современных педагогических исследований [Текст] / Н.В. Бордовская // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 21–29.
39. Бочкарев, В.И. Теория и практика демократизации управления общим образованием в России [Текст]: монография / В.И. Бочкарев. – Челябинск: Взгляд, 2007. – 300 с.
40. Булынский, Н.Н. Проблема формирования субкультуры у будущих педагогов профессионального образования [Текст] / Н.Н. Булынский, Н.В. Парская // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 2 (27). – С. 30–31.
41. Бутко, Е.Я. Образовательные и экономические стратегии учреждений начального профессионального образования в современных условиях [Текст] / Е.Я. Бутко. – М., 2004. – 92 с.
42. Бухарова, Г.Д. Некоторые аспекты модернизации профессионально-педагогического образования [Текст] / Г.Д. Бухарова // Вестн. УМО вузов России по проф.-пед. образованию / Рос. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2002. – Вып. 1 (30). – С. 13–17.
43. Бухвалов, В.А. Алгоритмы педагогического творчества [Текст] / В.А. Бухвалов. – М., 1993. – 432 с.
44. Вазина, К.Я. Технология развивающего управления и непрерывное профессиональное саморазвитие [Текст] / К.Я. Вазина, Ю.Н. Петров. – Н. Новгород: Изд-во ВИПИ, 1996. – 296 с.
45. Вайн, В.М. Общее и особенное в подготовке бакалавров различных профилей по направлению «Профессиональное обучение» [Текст] / В.М. Вайн // Вестн. УМО вузов России по инж.-пед. образованию / Урал.-гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1994. – Вып. 3 (14). – С. 4–6.
46. Вайнштейн, М.Л. Стандарты высшего профессионально-педагогического образования и реальная практика педагога [Текст] / М.Л. Вайнштейн // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений по проф.-пед. образованию / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 1999. – Вып. 2 (25). – С. 33–40.
47. Валеев, Г.Х. Обобщение передового педагогического опыта с позиций системно-целостного подхода [Текст] / Г.Х. Валеев // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 39–45.
48. Варданян, Ю.В. Структура и развитие профессиональной компетентности специалиста с высшим образованием (на материале подготовки педагога и психолога) [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Ю.В. Варданян. – М., 1999. – 426 с.
49. Введенский, В.Н. Моделирование профессиональной компетентности педагога [Текст] / В.Н. Введенский // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 51–55.
50. Вдовенко, В.Г. Методология высшего профессионального образования [Текст]: учеб. пособие / В.Г. Вдовенко. – Красноярск: СИБУП, 2005. – 244 с.

51. Вербицкая, А. Институциональная автономия и проблема управления в высшем образовании [Текст] / А. Вербицкая, В. Касевич // Высш. образование в России. – 2006. – № 7. – С. 16–20.
52. Вербицкая, Н.О. К вопросу о структурировании и стандартизации профессиональных компетенций [Текст] / Н.О. Вербицкая, Д.И. Котова, Г.М. Романцев, В.А. Федоров // Образование и наука. – 2007. – № 5 – С. 119–125.
53. Вернадский, В.И. Размышления натуралиста [Текст]: в 2 т. / В.И. Вернадский. – М., 1977. – Т. 2. – 252 с.
54. Ветров, Ю. Проблема моделирования педагогических систем [Текст] / Ю. Ветров, М. Мельникова // Высш. образование в России. – 2005. – № 5. – С. 59–62.
55. Вильчинский, В.Я. Познание и практика в структуре деятельности [Текст] / В.Я. Вильчинский. – Рига: Знание, 1988. – 435 с.
56. Вишнякова, Н.В. Психологические основы развития креативности в профессиональной акмеологии [Текст]: автореф. дис. ... д-ра психол. наук / Н.В. Вишнякова. – М., 1996. – 432 с.
57. Во имя тех, кто из «профтех»: события и люди в истории начального профессионального образования Челябинской области ... [Текст] / Ю.А. Копейкина, Н.И. Голендухин, Е.М. Донских. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2005. – 368 с.
58. Воронина, Г. Управление инновациями в сфере образования [Текст] / Г. Воронина, О. Молчанова, А. Абрамешин // Высш. образование в России. – 2001. – № 6. – С. 3–12.
59. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры [Текст] / Л.С. Выготский. – М., 1996. – 359 с.
60. Гамезо, И.В. Атлас по психологии [Текст]: учеб. пособие для студентов пед. ун-тов / И.В. Гамезо, И.А. Домашенко. – М.: Просвещение, 1986. – 427 с.
61. Гарунов, М.Г. Развитие творческой самостоятельности специалиста / М.Г. Гарунов // Высш. образование в России. – 1998. – № 4. – С. 83–86.
62. Гаськов, В.М. Управление системой профессионального образования [Текст]: учеб. пособие для руководителей учреждений профобразования, органов управления образованием / пер. с англ. Н.Н. Петрова. – М.: Изд-во ИРПО, 2001. – 288 с.
63. Гельман, Э. Узкий специалист – это нонсенс [Текст] / Э. Гельман // Высш. образование в России. – 2001. – № 6. – С. 37–42.
64. Герасимов, И.Г. Структура научного исследования [Текст] / И.Г. Герасимов. – М.: Мысль, 1985. – 279 с.
65. Герцог, Г.А. Учимся проводить исследование: методология, методика, техника [Текст]: учеб. пособие / Г.А. Герцог. – Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 2003. – 482 с.
66. Гершунский, Б.С. Толерантность в системе ценностно-целевых приоритетов образования [Текст] / Б.С. Гершунский // Педагогика. – 2002. – № 7. – С. 41–44.

67. Гершунский, Б.С. Философия образования для XXI века: в поисках практико-ориентированных образовательных концепций [Текст] / Б.С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.
68. Глуханюк, Н.С. Факторы развития профессионально-педагогического вуза в современных условиях [Текст]: в 2 ч. Ч. 2 / Н.С. Глуханюк // Инновации в российском образовании: высшее профессиональное образование. – М.: Изд-во МГУП, 2000. – С. 73–78.
69. Гнатышина, Е.А. Компетентностно ориентированная подготовка педагогов профессионального обучения в условиях регионализации образования [Текст] / Е.А. Гнатышина. – Екатеринбург: Изд-во РГППУ, 2008. – 272 с.
70. Гнатышина, Е.А. Компетентностный подход в инновационной системе подготовки педагогов профессионального обучения [Текст]: учеб. пособие / Е.А. Гнатышина. – Челябинск: РЕКПОЛ, 2006. – 108 с.
71. Гнатышина, Е.А. Модель профессиональной компетентности руководителя [Текст] / Е.А. Гнатышина // Проф. образование. – 2006. – № 3. – С. 21.
72. Гнатышина, Е.А. Подготовка педагогов профессионального обучения: опыт и перспективы [Текст] / Е.А. Гнатышина // Вестн. Челяб. гос. пед. ун-та. – 2006. – № 4. – С. 34–44.
73. Гнатышина, Е.А. Региональная научно-методическая лаборатория как центр стратегических инноваций в профессиональном образовании [Текст] / Е.А. Гнатышина // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2006. – С. 43–50.
74. Гнатышина, Е.А. Теоретические аспекты управления инновационными процессами в учреждении профессионально-педагогического образования [Текст]: монография / Е.А. Гнатышина. – М.: Спутник+, 2007. – 185 с.
75. Гнатышина, Е.А. Внедрение основных профессиональных образовательных программ по уровню образования «магистратура» с направленностью (профилем) «руководитель образовательной организации» в форме сетевого взаимодействия [Текст]: учебно-методическое пособие / Е.А. Гнатышина [и др.]. – Челябинск: Изд-во «Цицеро», 2018. – 129 с.
76. Гончар, М. Непрерывное образование в педагогическом коллективе: на примере школы инновационного типа [Текст] / М. Гончар // Нар. Образование. – 2000. – № 9. – С. 106–115.
77. Гордеева, Н.Н. Организация индивидуальной учебно-познавательной деятельности [Текст]: метод. пособие для студентов пед. вузов и учителей школ / Н.Н. Гордеева. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2001. – 374 с.
78. Горячева, Е.Г. Инновационные системы [Текст] / Е.Г. Горячева. – М., 1993. – 173 с.
79. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.04 «Профессиональное обучение (дизайн)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст] / МО РФ. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 32 с.
80. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.06 «Профессиональное обучение (информатика, вычислительная техника и компьютерные технологии)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст] / МО РФ. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 83 с.

81. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.12 «Профессиональное обучение (производство продовольственных товаров и общественное питание)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст] / МО РФ. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 31 с.
82. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.15 «Профессиональное обучение (автомобили и автомобильное хозяйство)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст] / МО РФ. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 56 с.
83. ГОСТ ВПО – 2000. Специальность 030500.18 «Профессиональное обучение (экономика и управление)»: квалификация – педагог профессионального обучения [Текст] / МО РФ. – Введ. 2000-03-27. – М.: Изд-во стандартов, 2000. – 20 с.
84. Гостев, А.Г. Теоретические основы управления развитием муниципального лица как лично-ориентированной образовательной системы [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / А.Г. Гостев. – Барнаул, 1997. – 482 с.
85. Государственные образовательные стандарты в системе общего образования: теория и практика [Текст]: сб. ст. / под ред. В.С. Леднева, Н.Д. Никандрова, М.В. Рыжакова. – М., 2002. – 174 с.
86. Гревцева, Г.Я. Гражданское воспитание как фактор социализации школьников [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Г.Я. Гревцева. – Челябинск, 2006. – 359 с.
87. Грейсон, Дж. Американский менеджмент на пороге XXI века [Текст]: пер. с англ. / Дж. Грейсон, К.О'Делл. – М., 1991. – 273 с.
88. Гуияр, Ф.Ж. Преобразование организации [Текст] / Ф.Ж. Гуияр, Д.Н. Келли. – М.: Дело, 2000. – 472 с.
89. Гуляев, И.И. Социально-нравственный аспект моделирования системы образования [Текст] / И.И. Гуляев // Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды: сб. ст. / под общ. ред. К.Ж. Кожаметовой, Р.С. Димухаметова. – Костанай, 2002. – С. 141–145.
90. Гурова, Н.С. План работы с молодыми специалистами [Текст] / Н.С. Гурова // Завуч начал. шк. – 2002. – № 3. – С. 42–68.
91. Давыдов, Ю. Болонский процесс: миф или реальность [Текст] / Ю. Давыдов // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 3–11.
92. Даринская, Л.А. Гуманитарные основания развития творческого потенциала учащихся [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Л.А. Даринская. – СПб., 2006. – 424 с.
93. Дахин, А. Педагогическое моделирование: сущность, эффективность и неопределенность [Текст] / А. Дахин // Нар. образование. – 2002. – № 2. – С. 55–60.
94. Дегтярева, Т.П. Проектирование педагогической подсистемы дополнительной подготовки инженера как фактор расширения его профессиональной мобильности (на примере технического университета) [Текст]: дис. ... канд. пед. наук / Т.П. Дегтярева. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1996. – 492 с.
95. Дмитриев, Г.Д. Многокультурность как дидактический принцип [Текст] / Г.Д. Дмитриев // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 3–11.

96. Днепров, С.А. Педагогика в терминах и понятиях: Пособие-справ. для самообразования [Текст] / С.А. Днепров, В.М. Кадневский. – Омск: Изд-во Омск. гос. ун-та, 2006. – 191 с.
97. Долгова, В.И. Акмеология управления (на примере инновационной деятельности кадров государственной службы) [Текст] / В.И. Долгова, П.Т. Долгов; Челяб. гос. пед. ун-т. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2000. – 380 с.
98. Друкер, П.Ф. Управление, нацеленное на результат [Текст] / П.Ф. Друкер. – М.: Дело, 1995. – 234 с.
99. Евдокимов, В.Е. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера производственного обучения [Текст] / В.Е. Евдокимов, Т.В. Исполотова, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – М.: Изд-во МГИУ, 2005. – 156 с.
100. Егоров, А. Готова ли Россия к вхождению в Болонский процесс? [Текст] / А. Егоров // Высш. образование в России. – 2005. – № 10. – С. 47–55.
101. Егоршин, А.П. Управление персоналом [Текст]: учебник для вузов / А.П. Егоршин. – 4-е изд. – Н. Новгород: НИМБ, 2003. – 720 с.
102. Жилина, А.И. Модель управления подготовкой руководящих кадров системы образования в регионе [Текст]: в 2 кн., кн. I / А. И. Жилина. – СПб.: ИОВ РАО, 1999. – 200 с.
103. Жученко, А.А. Особенности подготовки специалистов с квалификацией «Педагог профессионального обучения» [Текст] / А.А. Жученко, Н.А. Смирнова, Б.С. Чуркин // Исследовательские приоритеты проблем развития профобразования [Текст]: сб. результатов науч. исследования / сост.: И.П. Смирнов, А.Т. Глазунов. – М.: Изд-во АПО, 2001. – С. 217–233.
104. Жученко, А.А. Проблемы подготовки педагогов для начального профессионального образования [Текст] / А.А. Жученко, Г.М. Романцев // Вестн. УМО высш. и сред. проф. учеб. заведений по проф.-пед. образованию / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 1 (26). – С. 21–43.
105. Жученко, А.А. Профессионально-педагогическое образование России: организация и содержание [Текст] / А.А. Жученко, Г.М. Романцев, Е.В. Ткаченко; отв. ред. Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 1999. – 293 с.
106. Жученко, А.А. Стандартизация высшего профессионального образования и академические свободы [Текст] / А.А. Жученко, О.И. Иваненко // Инновационные процессы в высшей школе: материалы IV Всерос. науч.-практ. конф / Кубан. гос. технол. ун-т. – Краснодар, 2000. – С. 16–18.
107. Завалишина, Д.Н. Практическое мышление: функционирование и развитие [Текст] / Д.Н. Завалишина, С.Г. Поликомов. – М., 1989. – 284 с.
108. Загвязинский, В.И. Методология и методика дидактического исследования [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1982. – 310 с.
109. Загвязинский, В.И. Педагогическое творчество учителя [Текст] / В.И. Загвязинский. – М.: Педагогика, 1987. – 283 с.
110. Зайцева, Л.В. Управление инновационным образовательным учреждением в режиме функционирования и развития (Программа роста) [Текст] / Л.В. Зайцева, С.В. Землянченко. – М.: Новая школа, 1997. – 80 с.

111. Зборовский, Г.Е. Инженер-педагог: образ жизни и профессиональная деятельность [Текст] / Г.Е. Зборовский, Г.А. Карпова // Социалистический образ жизни и проблемы образования / Свердлов. гос. пед. ин-т. – Свердловск: Изд-во Сверд. гос. пед. ин-та, 1983. – С. 65–73.
112. Зборовский, Г.Е. Инновации в профессиональном образовании: проблемы исследования [Текст] / Г.Е. Зборовский // Образование и наука. – 2000. – № 3 (5). – С. 18–28.
113. Зеер, Э.Ф. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков // Высш. образование в России. – 2007. – № 11. – С. 43–45.
114. Зеер, Э.Ф. Компетентный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк // Высш. образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23–30.
115. Зеер, Э.Ф. Личностно ориентированное профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер, Г.М. Романцев // Педагогика. – 2002. – № 3. – С. 43–59.
116. Зеер, Э.Ф. Личностно-развивающее профессиональное образование [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. – 170 с.
117. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст] / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сыманюк. – М.: Изд-во Моск. психолого-соц. ин-та, 2005. – 216 с.
118. Зеер, Э.Ф. Психология личностно ориентированного профессионального образования [Текст] / Э.Ф. Зеер. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2000. – 392 с.
119. Зеер, Э.Ф. Реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании [Текст] / Э.Ф. Зеер, Д.П. Заводчиков, Е.Г. Лопес. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 129 с.
120. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Текст] / И.А. Зимняя. – М., 2004. – 392 с.
121. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И.А. Зимняя. – Режим доступа: <http://www.eidos.ru>
122. Зимняя, И.А. Отражение содержания ключевых социальных компетентностей в текстах, действующих ГОС ВПО: теоретико-эмпирический анализ: проблемы качества образования [Текст]: в 2 кн. Кн. 2. Ключевые социальные компетентности студента / И.А. Зимняя, О.Ф. Алексеева, А.М. Князев, Т.А. Кравченко, М.Д. Лаптева, Н.А. Морозова. – М.; Уфа, 2004. – 216 с.
123. Ибрагимов, Г.И. Качество среднего профессионального образования в современных условиях [Текст] / Г.И. Ибрагимов // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 75–82.
124. Иванов, Д. Компетентности и компетентностный подход в образовании [Текст] / Д. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2007. – 32 с.

125. Иванова, В.Н. Первоочередные задачи в укреплении трудовых ресурсов страны [Текст] / В.Н. Иванова // Проффессионал. – 2006. – № 5. – С. 8–11.
126. Иванченко, Л.Ю. Система управления качеством образовательного процесса в колледже [Текст] / Л.Ю. Иванченко // Актуальные проблемы профессионально-педагогического образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2006. – С. 114–118.
127. Ивашина, Н.С. Формирование экономической ответственности студентов в образовательном процессе профессионально-педагогического колледжа [Текст]: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.С. Ивашина. – Магнитогорск, 2001. – 22 с.
128. Израэль, Ю.А. Концепция мониторинга состояния биосферы [Текст] / Ю. А. Израэль // Мониторинг состояния окружающей природной среды. – Л., 1977. – С. 10–25.
129. Ильясов, Д.Ф. Теория управления образованием [Текст]: учеб. пособие / Д.В. Ильясов, Г.Н. Сериков. – Челябинск, 2005. – 250 с.
130. Инновации в профессиональном и профессионально-педагогическом образовании [Текст]: тез. докл. VII Рос. науч.-практ. конф., 22–26 нояб. 1999 г. / Урал. гос. проф. пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1999. – 372 с.
131. Инновационные процессы в образовании [Текст]: сб. ст. / под ред. В.И. Загвязинского. – Тюмень, 1990. – 183 с.
132. Инновационные технологии в педагогике и на производстве [Текст]: тез. докл. VI регион. науч.-практ. конф., 25–26 апр. 2000 г., г. Екатеринбург [Текст] / Урал. гос. проф. пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 2000. – 194 с.
133. Инновационные технологии развивающего обучения: исследования, разработки, внедрения [Текст]: сб. ст. / под ред. В.Т. Ковалевич. – Красноярск: Изд-во КрПИ, 1993. – 193 с.
134. Инновационные формы и технологии в профессионально-педагогическом образовании [Текст]: тез. докл. III Рос. науч.-практ. конф. в рамках III Российско-американского семинара по проблемам образования, 16–17 мая 1995 г., г. Екатеринбург / Урал. гос. проф. пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1995. – 391 с.
135. Инновационные формы и технологии профессионального образования [Текст]: материалы науч.-практ. конф. / отв. ред. В.М. Вайн; Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург: Изд-во УрГППУ, 1994. – 294 с.
136. Как разработать программу развития учреждения начального профессионального образования [Текст]: метод. пособие для руководителей учреждений начал. проф. образования / Ф.Н. Клюев, Г.Г. Серкова. – Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 1998. – 294 с.
137. Калугина, Т.Г. Особенности функционирования учреждений начального и среднего профессионального образования в условиях оптимизации региональной системы образования [Текст] / Т.Г. Калугина // Актуальные проблемы профессионального педагогического образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2006. – С. 11–19.

138. Калугина, Т.Г. Теоретические основы и технологии развития личности школьника в условиях общеобразовательного лица [Текст]: монография / Т.Г. Калугина. – Челябинск, 1999. – 432 с.
139. Кан-Калик, В.А. Педагогическое творчество [Текст] / В.А. Кан-Калик. – М.: Педагогика, 1990. – 301 с.
140. Капелюшников, Р.И. Человеческий капитал в России: проблемы реабилитации [Текст] / Р.И. Капелюшников // Общество и экономика. – 1993. – № 9/10. – С. 56–63.
141. Кедров, Б.М. О науках фундаментальных и прикладных [Текст] / Б.М. Кедров // Вопр. философии. – 1972. – № 10. – С. 34–48.
142. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике [Текст] / М.В. Кларин. – Рига, 1995. – 294 с.
143. Кларина, Л. Инновационная деятельность: становление, развитие, критерии эффективности [Текст] / Л. Кларина // Директор шк. – 2001. – № 10. – С. 72–79.
144. Климович, И.Г. Модель специалиста медицинского профиля [Текст] / И.Г. Климович. – М., 1997. – 194 с.
145. Кнорринг, В. И. Теория, практика и искусство управления [Текст] / В.И. Кнорринг. – М.: Норма, 2004. – 544 с.
146. Ковалев, А.Г. Психология личности [Текст] / А.Г. Ковалев. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. пед. ун-та, 1963. – 393 с.
147. Коваленко, В.И. Полисубъектное управление развитием образовательной системы вуза (на материале вузов МВД России) [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / В.И. Коваленко. – Белгород, 2005. – 450 с.
148. Коджаспирова, Г.М. Педагогический словарь [Текст]: для студентов высш. и сред. пед. учеб. заведений / Г.М. Коджаспирова, А.Ю. Коджаспиров. – 2-е изд., стер. – М.: Академия, 2005. – 176 с.
149. Колесниченко, С.Г. Экспертные оценки в управлении и научно-информационной деятельности [Текст] / С.Г. Колесниченко. – М., 1983. – 291 с.
150. Конаржевский, Ю.А. Внутришкольный менеджмент [Текст] / Ю.А. Конаржевский. – М., 1993. – 139 с.
151. Кондрух, В.И. Теоретические основы построения педагогической системы исследовательской подготовки преподавателей профессионально-педагогического колледжа [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / В.И. Кондрух. – Магнитогорск, 2001. – 392 с.
152. Конопина, Н.В. Управление развитием педагогического вуза [Текст] / Н.В. Конопина. – М., 2005. – 285 с.
153. Концепции современного естествознания [Текст] / под ред. С.И. Самыгина. – Ростов-н / Д: Феникс, 1997. – 448 с.
154. Концепция и программа развития системы начального и среднего профессионального образования Челябинской области [Текст]: рассмотрена на коллегии Минобразования и науки Челяб. обл. 13.12.2005 г.: протокол № 21/1. – Челябинск, 2005. – 25 с.
155. Концепция модернизации Российского образования до 2010 года [Текст] // Бюл. М-ва образования РФ. – 2002. – № 2. – С. 18–39.

156. Концепция федеральной целевой программы развития образования на 2006-2010 годы [Текст]: утв. распоряжением Правительства РФ № 1340-Р от 3.03.2005 г.. – М.: Сфера, 2006. – 30 с.
157. Коржуев, А.В. Толерантность в контексте педагогической культуры преподавателя вуза [Текст] / А.В. Коржуев, Н.Ю. Кудзиева, В.А. Попков // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 44–49.
158. Коротяев, Б.И. Учение – процесс творческий [Текст] / Б.И. Коротяев. – М.: Просвещение, 1989. – 158 с.
159. Коршунова, Н.Л. Социопрактические аспекты инновационной педагогической идеи [Текст] / Н.Л. Коршунова // Педагогика. – 2000. – № 10. – С. 12–17.
160. Котлярова, И.О. Инновации в образовательных учреждениях [Текст] / И.О. Котлярова. – Челябинск: Образование, 1998. – 205 с.
161. Котлярова, И.О. Системное представление об исследовании [Текст]: учеб. пособие / И.О. Котлярова, Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧГТУ, 1996. – 209 с.
162. Кохановский, В.П. Философия для аспирантов [Текст]: учеб. пособие / В.П. Кохановский, Е.В. Золотухина, Т.Г. Лешкевич, Т.Б. Фатхи. – Ростов-н/Д: Феникс, 2002. – 448 с.
163. Кочетов, А.И. Педагогическое исследование [Текст]: учеб. пособие. – Рязань: Изд-во Рязан. гос. пед. ин-та, 1971. – 178 с.
164. КПСС в резолюциях и решениях съездов, конференций и пленумов ЦК [Текст]: в 2 ч. – М., 1954. – Ч. 1. – 420 с.
165. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования [Текст]: пособие для педагога-исследователя / В.В. Краевский. – Самара, 1994. – 301 с.
166. Краснова, Г.А. Глобализация и высшее образование [Текст] / Г.А. Краснова // Открытое образование. – 2002. – № 6. – С. 51–56.
167. Красношлыкова, О.Г. Организация инновационной деятельности образовательного учреждения [Текст]: информац.-метод. материалы / О.Г. Красношлыкова // Завуч. – 2002. – № 7. – С. 89–100.
168. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения [Текст]: в 10 т. Т. 4: Трудовое воспитание и политехническое образование / Н.К. Крупская. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1958. – 630 с.: ил.
169. Крупская, Н.К. Педагогические сочинения [Текст]: в 10 т. Т. 5: Детское коммунистическое движение. Пионерская и комсомольская работа. Внешкольная работа с детьми / Н.К. Крупская. – М.: Изд-во Академии пед. наук, 1959. – 688 с., 3 л. ил.
170. Кубрушко, П.Ф. Содержание профессионально-педагогического образования [Текст] / П.Ф. Кубрушко. – М.: Высш. шк., 2001. – 273 с.
171. Кузьмин, И.П. Экономическая безопасность страны и проблема профессиональной квалификации инженерно-педагогических работников [Текст] / И.П. Кузьмин // Исследование приоритетных проблем развития профессионального образования: сб. результатов науч. исследований / сост.: И.П. Смирнов, А.Т. Глазунов. – М., 2001. – С. 117–121.

172. Кузьмина, Н.В. Методы исследования педагогической деятельности [Текст] / Н.В. Кузьмина. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1970. – 198 с.
173. Кузьмина, Н.В. Понятие «педагогическая система» и критерии ее оценки [Текст] / Н.В. Кузьмина // Методы системного педагогического исследования. – Л.: Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 1980. – С. 56–64.
174. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Просвещение, 1990. – 134 с.
175. Кузьмина, Н.В. Профессиональная деятельность преподавателя и мастера производственного обучения профтехучилища [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М., 1989. – 287 с.
176. Кузьмина, Н.В. Способности, одаренность, талант учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина – Л.: Знание, 1985. – 32 с.
177. Кунц, Г.О. Управление: системный и ситуационный анализ управленческих функций [Текст] / Г.О. Кунц. – М.: Прогресс, 1981. – 495 с.
178. Кустов, Л.М. Практика обработки и представления результатов педагогического исследования [Текст]: учеб. пособие: в 3 ч. / Л.М. Кустов. – Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та развития проф. образования, 2006. – 294 с.
179. Кустов, Л.М. Системогенез исследовательской деятельности инженера-педагога [Текст] / Л.М. Кустов. – Челябинск: Изд-во Челяб. ин-та развития проф. образования, 2000. – 328 с.
180. Лазарев, В.С. Нормативный подход к оценке инновационной деятельности школы [Текст] / В.С. Лазарев // Педагогика. – 2003. – № 3. – С. 17–26.
181. Лазарев, В.С. Понятия педагогической и инновационной систем школы [Текст] / В.С. Лазарев // Сельская школа. – 2003. – № 1. – С. 4–9.
182. Ларионова, Г.А. Компетенции в профессиональной подготовке студентов вуза [Текст]: монография / Г.А. Ларионова. – Челябинск, 2004. – 309 с.
183. Латышин, В.В. О некоторых направлениях коренной модернизации системы педагогического образования [Текст] / В.В. Латышин, В.В. Базелюк, Е.А. Гнатышина // Актуальные проблемы профессионального педагогического образования: сб. науч. ст. – Челябинск, 2006. – С. 30–43.
184. Леднев, В.С. Научное образование: развитие способностей к научному творчеству [Текст] / В.С. Леднев. – 2-е изд., испр. – М.: Изд-во МГАУ, 2002. – 120 с.
185. Лейбович, А.Н. Профессиональное образование в России и других странах [Текст] / А.Н. Лейбович. – М., 1997. – 193 с.
186. Ленин, В.И. О политехническом образовании [Текст] / В.И. Ленин // Полн. собр. соч.: в 55 т. Т. 42. Ноябрь 1920 – март 1921. – М., 1975. – С. 228–230.
187. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения [Текст] / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
188. Лернер, И.Я. Состав и структура содержания образования на уровне теоретического представления [Текст] / И.Я. Лернер // Теоретические основы содержания общего среднего образования. – М., 1983. – 160 с.

189. Ломакина, И.С. Информационно-коммуникативное обеспечение управления профессиональной подготовкой будущего специалиста [Текст] / И.С. Ломакина // Научно-методическое обеспечение профессиональной подготовки студентов: материалы межвуз. науч.-практ. конф., 11 марта 2003 г., г. Челябинск / под ред. А.М. Баскакова и др. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. акад. культуры и искусств, 2003. – С. 49–55.
190. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии [Текст] / Б.Ф. Ломов. – М.: Наука, 1984. – 444 с.
191. Лук, А.Н. Мышление и творчество [Текст] / А.Н. Лук. – М.: Политиздат, 1976. – 144 с.
192. Лукьянова, М.И. Психолого-педагогическая компетентность учителя: Диагностика и развитие [Текст] / М.И. Лукьянова. – М.: Сфера, 2004. – 144 с.
193. Львов, Д.С. Управление социально-экономическим развитием России: концепции, цели, механизмы [Текст] / Д.С. Львов, А.Г. Поршневу. – М.: Экономика, 2002. – 702 с.
194. Ляудис, В.Л. Инновационное обучение и наука [Текст] / В.Л. Ляудис. – М.: Изд-во ИНИОН, 1992. – 294 с.
195. Майоров, А.Н. Мониторинг как научно-практический феномен [Текст] / А.Н. Майоров // Школ. технологии. – 1998. – № 5. – С. 25–49.
196. Малышева, В.А. Оценка квалификации в государствах – участниках Европейского сообщества [Текст] / В.А. Малышева // Проф. образование. – 1997. – № 6. – С. 11–15.
197. Маркова, А.К. Психология труда учителя [Текст]: кн. для учителя / А.К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 190 с.
198. Маркова, С.М. Организационно-педагогические основы интеграции науки и образования: на примере проф.-пед. образования [Текст] / С.М. Маркова // Вестн. УМО высш. и сред. учеб. заведений РФ по проф.-пед. образованию / Урал. гос. проф.-пед. ун-т. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 1 (26). – С. 51–55.
199. Мартынов, Б.В. Самоактуализация человека: обновляющееся понимание [Текст]: монография / Б.В. Мартынов. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2005. – 179 с.
200. Маслоу, А.Г. Дальние пределы человеческой психики [Текст] / А.Г. Маслоу; пер. с англ. А.М. Татлыдаевой; науч. ред. Н.Н. Акулина. – СПб.: Евразия, 1997. – 204 с.
201. Матросов, В.Л. Модернизация высшей педагогической школы [Текст] / В.Л. Матросов // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 56–58.
202. Матюшкин, А.М. Загадка одаренности [Текст] / А.М. Матюшкин. – М.: ШколаПресс, 1993. – 224 с.
203. Матюшкин, А.М. Интуиция и творчество [Текст] / А.М. Матюшкин // Мир психологии. – 1996. – № 4. – С. 56–70.
204. Махмутов, М.И. Проблемное обучение [Текст] / М.И. Махмутов. – М.: Педагогика, 1975. – 367 с.
205. Машбиц, Е.И. Психологические основы управления учебной деятельностью [Текст] / Е.И. Машбиц. – Киев: Вища школа, 1987. – 224 с.

206. Менеджмент в управлении школой [Текст] / науч. ред. Т.И. Шамова. – М., 1992. – 201 с.
207. Мескон, М. Основы менеджмента [Текст] / М. Мескон, М. Альберт, Ф. Хедоури; пер. с англ. – М., 1992. – 183 с.
208. Мильнер, Б.З. Теория организации [Текст] / Б.З. Мильнер. – М.: Инфра-М, 2001. – 294 с.
209. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. пед. учеб. заведений / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. – 391 с.
210. Митина, Л.М. Учитель как личность и профессионал [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Дело, 1994. – 216 с.
211. Модернизация общего и профессионального образования [Текст]: материалы регион. науч.-практ. конф. (III Томин. чтения), 17 дек. 2004 г.: в 2 ч. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – Ч. 2. – 298 с.
212. Моисеенко, В.В. Рынок труда и профессиональное образование [Текст] / В.В. Моисеенко, И.П. Смирнов. – М.: ИЦ АПО, 2001. – 231 с.
213. Молчанов, С.Г. Профессиональная компетентность в системе повышения квалификации [Текст] / С.Г. Молчанов // Интеграция методической (научно-методической) работы и системы повышения квалификации кадров. – Челябинск, 2003. – 204 с.
214. Московченко, А.Д. Проблема интеграции фундаментального и технологического знания [Текст] / А.Д. Московченко. – Томск, 1994. – 291 с.
215. Мочалова, Н. Научность наших конференций: реальность или декларация? [Текст] / Н. Мочалова // Нар. образование. – 2000. – № 6. – С. 124–128.
216. Мудрик, А.В. Учитель: мастерство и вдохновение [Текст] / А.В. Мудрик. – М.: Просвещение, 1986. – 160 с.
217. Мун, Л.Н. Инновационные интегрированные технологии в теории и практике подготовки учителей [Текст] / Л.Н. Мун // Дидактика. – 2003. – № 1. – С. 42–48.
218. Мышление учителя: Личностные механизмы и понятийный аппарат [Текст] / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобской. – М.: Педагогика, 1990. – 102 с.
219. Найн, А.Я. Инновации в образовании [Текст] / А.Я. Найн. – Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 1995. – 291 с.
220. Найн, А.Я. Рефлексивное управление образовательным учреждением: теоретические основы [Текст]: монография / А.Я. Найн. – Шадринск: Истеть, 1999. – 328 с.
221. Наследов, А.Д. SPSS: Компьютерный анализ данных в психологии и социальных науках [Текст] / А.Д. Наследов. – СПб.: Питер, 2005. – 416 с.
222. Наушабаева, С.У. Образование и проверка гипотез в дидактических исследованиях [Текст] / С.У. Наушабаева // Новые исследования в пед. науках. – 1987. – № 1. – С. 49.
223. Национальная доктрина образования РФ (2000 г.) // Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред. Е.В. Бим-Бад. – М., 2003. – 120 с.

224. Никитин, М.В. Модернизация управления развитием образовательных организаций [Текст]: монография / М.В. Никитин. – М.: Издат. центр АПО, 2001. – 221 с.
225. Никитин, М.В. Ресурсный центр как функциональная модель непрерывного профессионального образования [Текст]: метод. рекомендации для системы повышения квалификации / М.В. Никитин; науч. руководитель проекта А.Н. Лейбович. – М.: Изд. центр НОУ ИСОМ, 2004. – 301 с.
226. Никитина, Е.Ю. Теория и практика подготовки будущего учителя к управлению дифференциацией образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.Ю. Никитина. – Челябинск, 2001. – 427 с.
227. Новак, И.Б. Вопросы стиля мышления в естествознании [Текст] / И.Б. Новак. – М., 1975. – 109 с.
228. Новиков, А.М. Методология [Текст] / А.М. Новиков, Д.А. Новиков. – М.: СИНТЕГ, 2007. – 668 с.
229. Новиков, А.М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении: деловые советы [Текст] / А.М. Новиков. – М.: Изд-во АПО РАО, 1996. – 302 с.
230. Новиков, Д.А. Модели и механизмы управления развитием региональных образовательных систем (концептуальные положения) [Текст] / Д.А. Новиков. – М.: ИПУ РАН, 2001. – 83 с.
231. Об обеспечении выполнения комплекса межведомственных мероприятий по развитию начального и среднего профессионального образования на период до 2010 года [Текст]: приказ Минобрнауки РФ № 256 от 17.10.2006 г. // Справочник руководителя образоват. учреждения. – 2006. – № 12. – С. 100–107.
232. Об образовании [Текст]: Закон РФ: в ред. ФЗ от 13.01.1996 г. № 12-ФЗ. – 3-е изд. – М.: Инфра-М, 2001. – 52 с.
233. Образовательный менеджмент в профессиональном лицее [Текст] / А.Т. Глазунов, И.В. Зиновьева, В.Г. Казаков. – М.: Изд. центр Академии проф. образования, 1999. – 361 с.
234. Огарев, В.И. Компетентное образование: социальный аспект [Текст] / В.И. Огарев. – СПб., 1995. – 283 с.
235. Огарков, Н.М. Проблемы непрерывного профессионального образования: гуманизация, инновации, управление [Текст] / Н.М. Огарков, А.Д. Савельев. – М., 1999. – 322 с.
236. Ожегов, С.И. Словарь русского языка [Текст]: 80 000 слов и фразеолог. выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ ТЕХНОЛОГИИ, 2003. – 949 с.
237. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка [Текст] / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: АЗЪ, 1995. – 928 с.
238. Опыт инновационной деятельности в сети ФЭП // Управление школой. – 2001. – № 6. – С. 9–17. – (Прил. к газ. «Первое сентября»).
239. Орлов, А.А. Мониторинг инновационных процессов в образовании [Текст] / А.А. Орлов // Педагогика. – 1996. – № 3. – С. 45–51.
240. Ортега-и-Гассет, Х. Философия культуры [Текст] / Х. Ортега-и-Гассет. – М., 1991. – 392 с.

241. Осадчая, Г. Научно-образовательный комплекс университета [Текст] / Г. Осадчая // Высш. образование в России. – 2006. – № 8. – С. 45–49.
242. Педагогические исследования в учреждениях начального профессионального образования [Текст]: сб. науч. тр.: спец. выпуск, посв. 10-летию Челябин. ин-та развития проф. образования / под ред. Л.М. Кустова, Ф.Н. Клюева, А.Я. Найна. – Челябинск: Юж.-Урал. кн. изд-во, 2001. – 377 с.
243. Педагогический энциклопедический словарь [Текст] / науч. ред. О.Д. Грекулова. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 694 с.
244. Пеняева, С. Рефлексия как условие становления компетентного специалиста [Текст] / С. Пеняева // Высш. образование в России. – 2007. – № 4. – С. 31–34.
245. Петров, А.Ю. Компетентный подход в непрерывной профессиональной подготовке инженерно-педагогических кадров [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / А.Ю. Петров. – Киров, 2005. – 403 с.
246. Петровский, В.А. Психология неадаптивной активности [Текст] / В.А. Петровский. – М.: Изд-во Рос. открытого ун-та, 1992. – 223 с.
247. Печерская, Э.П. Инновационные процессы в бизнесе и образовании: методологический аспект [Текст] / Э.П. Печерская. – М.: МСЭУ, 2003. – 281 с.
248. Пидкасистый, П.И. Психолого-дидактический справочник преподавателя высшей школы [Текст] / П.И. Пидкасистый, Л.М. Фридман, М.Г. Гарунов. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 193 с.
249. Писарева, Л.И. Контроль и оценка качества образования в ФРГ [Текст] / Л.И. Писарева // Педагогика. – 2006. – № 6. – С. 100–107.
250. Подготовка педагогов профессионального обучения для региональной системы довузовского профессионального образования [Текст]: соц.-пед. анализ результатов маркетинг. исследований / Г.А. Герцог, Е.А. Гнатышина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2007. – 94 с.
251. Подласый, И.П. Педагогика: новый курс [Текст]: учебник для студентов пед. вузов: в 2 кн. Кн. 1: Общие основы. Процесс обучения / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2000. – 328 с.
252. Пономарев, Я.А. Психология творчества: перспективы развития [Текст] / Я.А. Пономарев // Психол. журнал. – 1994. – Т. 15, № 6. – С. 34–41.
253. Пономарев, Я.А. Рефлексия в развитии творческого мышления [Текст] / Я.А. Пономарев // Психол. журнал. – 1986. – Т. 7, №6. – С. 158–159.
254. Попов, С. Диагностика качества работы школы [Текст]: метод. рекомендации / С. Попов // Сельская школа. – 2002. – № 4. – С. 36–43.
255. Поташник, М.М. Диссертации по управлению образованием: состояние, проблемы, современные требования [Текст]: пособие в помощь авторам диссертаций по управлению в сфере образования / М.М. Поташник, А.М. Моисеев. – М.: Новая школа, 1998. – 176 с.
256. Поташник, М.М. Управление развитием образовательного процесса [Текст] / М.М. Поташник // Педагогика. – 1995. – № 2. – С. 20–26.
257. Пригожин, А.И. Современная социология организации [Текст] / А.И. Пригожин. – М.: Интерпракс, 1995. – 296 с.

258. Природопользование [Текст]: Словарь-справ. / авт.-сост. Н.Ф. Реймерс. – М.: Мысль, 1990. – 637 с.
259. Присяжная А.Ф. Прогнозирование как функция педагога (от будущего учителя до профессионала) [Текст]: монография / А.Ф. Присяжная. – Челябинск: Образование, 2006. – 306 с.
260. Присяжная, А.Ф. Прогностическая компетентность преподавателей и обучающихся [Текст] / А.Ф. Присяжная // Педагогика. – 2005. – № 5. – С. 71–78.
261. Программа развития системы непрерывного педагогического образования России на 2001–2010 годы [Текст]: приказ Мин-ва образования РФ от 24.04.2001 г. № 1818 // Вестн. образования. – 2001. – № 19. – С. 7–35.
262. Программно-целевое управление развитием образования: опыт, проблемы, перспективы [Текст]: пособие для руководителей образов. учреждений и террит. образов. систем / под ред. А.М. Моисеева. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 191 с.
263. Профессионально-педагогическая компетентность будущего мастера профессионального обучения [Текст] / В.В. Евдокимов, Т.В. Исполатова и др. – М.: Изд-во Моск. гос. индустр. ин-та, 2005. – 182 с.
264. Профтехобразование России: итоги XX века и прогнозы [Текст]: в 2 т. Т. 1 / под науч. ред. И.П. Смирнова. – М.: Изд-во ИРПО, 1999. – 424 с.
265. Психологический словарь [Текст] / авт.-сост.: В.Н. Копорулина, М.Н. Смирнова, Н.О. Гордеева и др.; под общ. ред. Ю.Л. Неймера. – Ростов-н/Д.: Феникс, 2003. – 201 с.
266. Психологический словарь [Текст] / под ред. В.В. Давыдова, А.В. Запорожца, Б.Ф. Ломова и др. – М.: Педагогика, 1983. – 569 с.
267. Психолого-педагогические проблемы подготовки инженеров-педагогов в техническом вузе [Текст]: сб. науч. тр. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. агроинж. ун-та, 2001. – 302 с.
268. Пью, Д.С. Исследователи об организациях [Текст]: хрестоматия / Д.С. Пью, Д.Дж. Хиксон. – 4-е изд. – М.: Линк, 1997. – 192 с.
269. Равен, Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация [Текст] / Дж. Равен; пер. с англ. – М., 2002. – 291 с.
270. Ракилов, А.И. Принципы научного мышления [Текст] / А.И. Ракилов. – М., 1975. – 193 с.
271. Реализация проекта «Информатизация системы образования (ИСО)» в учреждениях начального профессионального образования Челябинской области [Текст]: информ.-аналит. отчет по результатам социол. исследований / авт.-сост. Г.А. Герцог, Е.А. Гнатьшина, Т.Г. Калугина и др. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 2007. – 132 с.
272. Резник, С.Д. Управление кафедрой [Текст]: учебник для системы повышения квалификации руководителей высш. шк. / С.Д. Резник. – Пенза: Изд-во ПГУАС, 2003. – 826 с.
273. Решетова, Т.Я. Перспективы развития высшей школы [Текст] / Т.Я. Решетова // Педагогика. – 2006. – № 10. – С. 113–115.

274. Роджерс, К.Р. Взгляд на психотерапию: становление человека [Текст] / К.Р. Роджерс; пер. с англ.; под общ. ред. И.Е. Исениной. – М.: Прогресс Универс, 1994. – 133 с.
275. Романов, С.П. Дуальная система инженерно-педагогического образования образование и наука [Текст] / С.П. Романов. – 2007. – № 1. – С. 54–62.
276. Романцев, Г.М. Профессионально-педагогическое образование в современных условиях: результаты исследований [Текст] / Г.М. Романцев, В.А. Федоров, А.А. Жученко, И.В. Осипова, О.В. Тарасюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2003. – 291 с.
277. Романцев, Г.М. Теоретические основы начального профессионального образования в России [Текст]: дис. ... докт. пед. наук / Г.М. Романцев. – Екатеринбург: Урал. гос. проф.-пед. ун-т, 1998. – 345 с.
278. Российская педагогическая энциклопедия [Текст]: в 2 т. Т. 1 / гл. ред. В.В. Давыдов. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1993. – 608 с.
279. Рубинштейн, С.Л. Проблемы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1976. – 293 с.
280. Рувинский, Л.И. Самовоспитание личности [Текст] / Л.И. Рувинский. – М.: Мысль, 1984. – 232 с.
281. Рузавин, Г.И. Методология научного исследования [Текст]: учеб. Пособие. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 1999. – 317 с.
282. Русанова, В.С. Художественно-эстетическое воспитание как основа творческого образа жизни: теоретико-экспериментальный аспект [Текст]: Монография / В.С. Русанова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. академии культуры и искусства, 2001. – 214 с.
283. Рындак, В.Г. Теоретические основы развития творческого потенциала учителя (в процессе освоения педагогических инноваций) [Текст] / В.Г. Рындак, Л.В. Мещерякова. – М.: Педагогический вестник, 1998. – 116 с.
284. Савельев, А.Д. Интеллектуальные системы управления наукой и научно-образовательным потенциалом [Текст]: обзор информации / А.Д. Савельев; Науч.-исслед. ин-т высш. образования. – Вып. 1. – М., 1993. – 123 с.
285. Савельев, А.Д. Инновационное высшее образование [Текст] / А.Д. Савельев // Высш. образование в России. – 2001. – № 6. – С. 42–45.
286. Садовников, Н.В. Фундаментализация современного вузовского образования [Текст] / Н.В. Садовников // Педагогика. – 2005. – № 7. – С. 49–54.
287. Садовский, В.Н. Основания общей теории систем [Текст] / В.Н. Садовский. – М.: Наука, 1974. – 280 с.
288. Садыкова, М.С. Перспективная программа развития образования в поликультурном обществе [Текст] / М.А. Садыкова // Этнопедагогический потенциал воспитания поликультурной образовательной среды: сб. ст. / под общ. ред. К.Ж. Кожамметовой, Р.С. Димухаметовой. – Костанай, 2002. – С. 106–108.
289. Саенко, Л. Роль администрации школы в профессиональном росте учителя [Текст] / Л. Саенко // Нар. образование. – 2001. – № 8. – С. 56–58.
290. Салмина, Н.Г. Знак и символ в обучении [Текст] / Н.Г. Салмина. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 287 с.

291. Санникова, А.И. Развитие творческого потенциала школьников в образовательном процессе [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / А.И. Санникова. – Оренбург, 2002. – 386 с.
292. Селевко, Г.К. Компетенции и их классификация [Текст] / Г.К. Селевко // Нар. образование. – 2004. – № 4. – С. 54–63.
293. Селевко, Г.К. Реализация принципа доминанты психического развития в педагогическом процессе образовательного учреждения [Текст] / Г.К. Селевко, О.Ю. Соловьева // Пед. образование и наука. – 2006. – № 5. – С. 7–12.
294. Селезнева, Н.А. Качество высшего образования как объект системного исследования [Текст] / Н.А. Селезнева. – М., 2004. – 4-е изд. – 172 с.
295. Сенько, Ю.В. Формирование научного стиля мышления учителя [Текст] / Ю.В. Сенько. – М., 1986. – 289 с.
296. Сериков, Г.Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст] / Г.Н. Сериков. – Курган: Зауралье, 1997. – 311 с.
297. Сериков, Г.Н. Теоретические основы системного управления [Текст] / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во ЧИПКРО, 1993. – 171 с.
298. Сериков, Г.Н. Управление образованием: системная интерпретация [Текст]: монография / Г.Н. Сериков. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 1998. – 271 с.
299. Сериков, Г.Н. Элементы теории системного управления образованием [Текст]: в 2 ч. Ч. 2 / Г.Н. Сериков. – Челябинск, 1995. – 291 с.
300. Серкова, Г.Г. Анализ деятельности образовательного учреждения за учебный год [Текст]: учеб.-метод. пособие для руководителей учреждений начал. проф. образования / Г.Г. Серкова, О.И. Артемова. – Челябинск: Изд-во ЧелИРПО, 2002. – 281 с.
301. Серкова, Г.Г. Профессионально-управленческая культура руководителя образовательного учреждения [Текст]: учеб.-метод. пособие: в 2 ч. Ч. 1: Теоретические основы / Г.Г. Серкова, Е.А. Гнатышина. – Челябинск: Образование, 2006. – 298 с.
302. Сигов, А. Новые задачи системы повышения квалификации профессорско-преподавательского состава вузов [Текст] / А. Сигов, В. Куренков, И. Мосичева, В. Шестак // Высш. образование в России. – 2006. – № 8. – С. 3–9.
303. Системы качества в образовании [Текст]: сб. ст. / пер. с англ.; под общ. ред. Ю.П. Адлера. – М.: Изд-во МИСИС, 2000. – Вып. 1. – 322 с.
304. Скаткин, М.Н. Методология и методика педагогических исследований [Текст] / М.Н. Скаткин. – М.: Педагогика, 1986. – 420 с.
305. Сластенин, В.А. Деятельностное содержание профессионально-личностного развития педагога [Текст] / В.А. Сластенин // Пед. образование и наука. – 2006. – № 4. – С. 14–20.
306. Сластенин, В.А. Педагогика: инновационная деятельность [Текст] / В.А. Сластенин, Л.С. Подымова. – М.: Магистр, 1998. – 298 с.
307. Словарь русского языка [Текст]: ок. 57000 слов / под ред. чл.-кор. АН СССР Н.Ю. Шведовой. – 20-е изд., стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – 750 с.

308. Словарь философских терминов [Текст] / науч. ред. проф. В.Г. Кузнецов. – М.: ИНФРА-М, 2005. – 731 с.
309. Смирнов, И.П. Европа интегрируется через профессиональное образование [Текст] / И.П. Смирнов // Проф. образование. – 2005. – № 11. – С. 29–30.
310. Смирнов, И.П. Начальное профессиональное образование: современные реформы [Текст] / И.П. Смирнов. – М.: Ореон-Лайн, 1998. – 273 с.
311. Смирнов, И.П. Новый принцип воспитания: ориентация на интересы молодежи [Текст] / И.П. Смирнов, Е.В. Ткаченко. – Екатеринбург: Сократ, 2005. – 184 с.
312. Смирнов, И.П. Социальное партнерство – очевидная потребность профшколы [Текст] / И.П. Смирнов // Проф. образование. – 1998. – № 1. – С. 32–25.
313. Смирнов, И.П. Теория профессионального образования [Текст] / И.П. Смирнов. – М.: Изд-во Рос. академии образования, 2006. – 320 с.
314. Смирнов, И.П. Человек – образование – профессия – личность [Текст]: монография / И.П. Смирнов. – М.: Граф-Пресс, 2002. – 420 с.
315. Советский энциклопедический словарь [Текст] / ред. А.М. Прохоров и др. – М.: Советская энциклопедия, 1986. – 1599 с.
316. Соколова, Н.А. Социально-педагогическая поддержка самореализации старшеклассников в учреждениях дополнительного образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Н.А. Соколова. – Челябинск, 2007. – 351 с.
317. Струмилин, С.Г. Хозяйственное значение народного образования [Текст] / С.Г. Струмилин. – М.; Л., 1924. – 282 с.
318. Субетто, А.И. Системологические основы образовательных систем [Текст] / А.И. Субетто. – М.: Изд-во Исслед. центра проблем качества подготовки специалистов, 1994. – 284 с.
319. Таланов, В. Педагогика толерантности [Текст] / В. Таланов // Высш. образование в России. – 2000. – № 2. – С. 52–58.
320. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний [Текст] / Н.Ф. Талызина. – 2-е изд. – М.: Изд-во Моск. гос. ун-та, 1984. – 289 с.
321. Темник, В.В. Качественное образование и социальная защищенность – важнейшие принципы модернизации образовательной системы [Текст] / В.В. Темник // Профессионал. – 2006. – № 5. – С. 2–8.
322. Тенчурина, Л.З. История профессионально-педагогического образования [Текст] / Л.З. Тенчурина. – М.: Педагогика-Пресс, 1998. – 304 с.
323. Терегулов, Ф.Ш. Передовой педагогический опыт: теория распознавания, изучения, обобщения, распространения и внедрения [Текст] / Ф.Ш. Терегулов. – М.: Педагогика, 1991. – 103 с.
324. Тихомиров, В. Качество обучения в виртуальной среде [Текст] / В. Тихомиров, Ю. Рубин, В. Самойлов, К. Шевченко // Высш. образование в России. – 1999. – № 6. – С. 21–33.
325. Ткаченко, Е.В. Базовое профессиональное образование: основы регионализации и развития [Текст] / Е.В. Ткаченко, А.Т. Глазунов. – Чебоксары: Изд-во Чуваш. гос. ун-та, 2001. – 253 с.

326. Ткаченко, Е.В. Кого и как готовить, или модернизация начального профобразования в современных условиях [Текст] / Е.В. Ткаченко // Образование и наука. – 2005. – № 3. – С. 12–20.
327. Ткаченко, Е.В. Основы регионализации базового профессионального образования [Текст] / Е.В. Ткаченко. – М.: Изд. центр Академии проф. образования, 2001. – 183 с.
328. Ткаченко, Е.В. Педагогический поиск в области профессионально-педагогического образования [Текст]: обзор диссертационных исследований за 1991–2001 гг. / Е.В. Ткаченко, Г.Д. Бухарова, М.Г. Контобойцева. – Екатеринбург, 2002. – 422 с.
329. Ткаченко, Е.В. Подготовка инженерно-педагогических кадров [Текст] / Е.В. Ткаченко // Профтехобразование России. – М.: Изд-во ИРПО, 1999. – С. 135–155.
330. Тоффлер, Э. Смещение власти: знание, богатство и принуждение на пороге XXI века [Текст] / Э. Тоффлер. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1991. – 103 с.
331. Тоффлер, Э. Третья волна [Текст] / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 1998. – 210 с.
332. Третьяков, П.И. Управление школой по результатам: практика педагогического менеджмента [Текст] / П.И. Третьяков. – М.: Новая школа, 1998. – 288 с.
333. Третьякова, Т.Н. Педагогический мониторинг как средство создания школы гуманных демократических отношений [Текст] / Т.Н. Третьякова // Завуч. – 2001. – № 5. – С. 28–41.
334. Тюкалова, Н.В. Социальное партнерство в сфере подготовки кадров [Текст] / Н.В. Тюкалова // Профессионал. – 2006. – № 5. – С. 13–17.
335. Уварина, Н.В. Психолого-педагогические аспекты развития творческих способностей учащихся в образовательном процессе [Текст]: монография / Н.В. Уварина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2003. – 282 с.
336. Уварина, Н.В. Самоактуализация личности учащихся в процессе творческой деятельности: теоретико-методологические аспекты [Текст]: монография / Н.В. Уварина; МГОУ. – М.: Изд-во МГОУ, 2006. – 247 с.
337. Универсальный словарь иностранных слов русского языка [Текст] / под ред. Т. Волковой. – М.: Вече, 2000. – 193 с.
338. Управление в образовании: проблемы и подходы: практ. руководство [Текст]: сб. ст. / под ред. П. Карстанье, К. Ушакова. – М.: Сентябрь, 1995. – 329 с.
339. Управление качеством образования [Текст] / под ред. М.М. Поташника. – М., 2000. – 270 с.
340. Управление качеством образования в муниципальном образовательном пространстве [Текст]: тез. докл. Всерос. науч.-практ. конф. / сост.: Д.Ш. Матрос, М.И. Солодкова. – Челябинск, 2001. – 289 с.
341. Управление образовательными система [Текст]: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / Т.И. Шамова, Т.М. Давыденко, Г.Н. Шибанова; под ред. Т.И. Шамовой. – 4-е изд., стер. – М.: Академия, 2007. – 384 с.

342. Управление развитием школы [Текст]: пособие для руководителей образов. учреждений / под ред. М.М. Поташника, В.С. Лазарева. – М.: Новая школа, 1995. – 222 с.
343. Управление системой образования. Проблемы и решения [Текст] / под ред. Е.В. Ткаченко. – М., 1996. – 174 с.
344. Управление современным образованием: социальные и экономические аспекты [Текст] / под ред. А.Н. Тихонова. – М.: Вита-Пресс, 1998. – 256 с.
345. Ускова, Б.А. Требования к профессиональной деятельности и общепедагогической подготовке преподавателей профессиональной школы в Бельгии и Нидерландах и их реализация в педагогических учебных заведениях [Текст] / Б.А. Ускова // Вестн. УМО по проф.-пед. образованию. – Екатеринбург, 2000. – Вып. 2 (27). – С. 191–199.
346. Ушакова, М. На пути к обучающемуся обществу [Текст] / М. Ушакова // *Alma mater*. – 2000. – № 4. – С. 9–15.
347. Ушинский, К.Д. Собр. соч. [Текст]: в 7 т. Т. 2 / К.Д. Ушинский. – М.-Л., 1948. – 514 с.
348. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка [Текст]: в 4 т. Т. 4 / М. Фасмер; пер. с нем. и доп. О.Н. Трубачева. – М.: Прогресс, 1987. – 281 с.
349. Федоров, В.А. Концептуальные положения внутривузовского управления качеством профессионально-педагогического образования [Текст] / В.А. Федоров // Качество образования: концепция, проблемы: материалы III Междунар. науч.-практ. конф. – Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2000. – С. 111–113.
350. Федоров, В.А. Педагогические технологии управления качеством профессионального образования [Текст]: учеб. пособие / под ред. Г.М. Романцева. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2007. – 226 с.
351. Федоров, В.А. Профессионально-педагогическое образование: теория, эмпирика, практика [Текст] / В.А. Федоров. – Екатеринбург: Изд-во Урал. гос. проф.-пед. ун-та, 2001. – 138 с.
352. Федченко, В.Ф. Условия обеспечения режима устойчивого развития образовательного учреждения [Текст] / В.Ф. Федченко // *Профессионал*. – 2006. – № 7/8. – С. 14–18.
353. Фельдштейн, Д.И. Психология взросления: структурно-содержательные характеристики процесса развития личности [Текст] / Д.И. Фельдштейн. – М.: Флита, 1999. – 972 с.
354. Философский словарь [Текст] / под ред. И.Т. Фролова. – 6-е изд., перераб. и доп. – М.: Политиздат, 1991. – 590 с.
355. Франкл, В. Человек в поисках смысла [Текст] / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 293 с.
356. Фрейнман, Р. Характер физических законов [Текст] / Р. Фрейнман. – М.: Изд-во ИЦ ЭНАС, 2004. – 173 с.
357. Хомерики, О.Г. Развитие школы как инновационный процесс [Текст]: Метод. пособие для руководителей образов. учреждений / О.Г. Хомерики, М.М. Поташник, А.В. Лоренсов; под ред. М.М. Поташника. – М.: Новая школа, 1994. – 128 с.

358. Хридина, Н.Н. Понятийно-терминологический словарь: управление образованием как социальной системой [Текст] / Н.Н. Хридина. – Екатеринбург: Урал. изд-во, 2003. – 384 с.
359. Хуторской, А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно ориентированной парадигмы образования [Текст] / А.В. Хуторской // Нар. образование. – 2003. – № 2. – С. 32–41.
360. Хуторской, А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика [Текст] / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во УНЦ ДО, 2005. – 222 с.
361. Чапаев, Н. К. Интеграция педагогического и технического знания в педагогике профтехобразования [Текст] / Н.К. Чапаев. – Свердловск, 1992. – 283 с.
362. Черепанов, В.С. Экспертные оценки в педагогических исследованиях [Текст] / В.С. Черепанов. – М.: Педагогика, 1989. – 481 с.
363. Черкасов, В.А. Внедрение достижений педагогической науки в практику образовательных учреждений: функции, проблемы: аспект оптимизации образования [Текст] / В.А. Черкасов, К.Г. Тротт, Э.С. Черкасова. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. ун-та, 1995. – 287 с.
364. Чернилевский, Д.В. Дидактические технологии в высшей школе [Текст] / Д.В. Чернилевский. – М.: Изд-во ЮНИТИ, 2000. – 437 с.
365. Чошанов, М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения [Текст]: метод. пособие / М.А. Чошанов. – М.: Нар. образование, 1996. – 159 с.: ил.
366. Шадриков, В. Двухступенчатая система подготовки специалистов [Текст] / В. Шадриков // Высш. образование в России. – 2004. – № 2. – С. 4–16.
367. Шадриков, В. О видах высших образовательных учреждений [Текст] / В. Шадриков, Е. Геворкян // Высш. образование в России. – 2000. – № 3. – С. 13–25.
368. Шакуров, Р.Х. Социально-психологические проблемы совершенствования управления профтехучилищем [Текст] / Р.Х. Шакуров. – // Педагогика. – 1984. – № 3. – С. 10–16.
369. Шаламова, О. Развитие ключевых компетенций будущего учителя иностранного языка [Текст] / О. Шаламова // Высш. образование в России. – 2006. – № 12. – С. 81–84.
370. Швырев, В.С. Теоретическое и эмпирическое в научном познании [Текст] / В.С. Швырев. – М., 1978. – 218 с.
371. Шелер, М. Формы знания и образование [Текст] / М. Шелер // Избр. произведения. – М., 1994. – С. 48–56.
372. Шишов, С.Е. Мониторинг качества образования в школе [Текст] / С.Е. Шишов, В.А. Кальней. – 2-е изд. – М.: Изд. центр Пед. о-ва России, 1999. – 221 с.
373. Шишов, С.Е. Понятие компетентности в контексте качества образования [Текст] / С.Е. Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 25–30.
374. Шумилин, А.Т. Проблемы теории творчества [Текст] / А.Т. Шумилин. – М.: Высш. шк., 1989. – 192 с.

375. Шагина, Г.В. Диагностика развития профессионально-познавательного интереса у будущих социальных педагогов в вузе [Текст]: учеб.-метод. пособие / Г.В. Шагина. – Челябинск: Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2005. – 26 с.
376. Щедровицкий, Г.П. Система педагогических исследований: методологический аспект [Текст] / Г.П. Щедровицкий // Педагогика и логика / Г. Щедровицкий, В. Розин, Н. Алексеев. – М., 1993. – С. 218–230.
377. Щеконин, Т.Н. Инновации в гуманитарных науках [Текст] / Т.Н. Щеконин; ТГПИ. – Тула: Изд-во ТГПИ, 1994. – 173 с.
378. Щетинин, В.П. Образование в контексте теории человеческого капитала [Текст] / В.П. Щетинин // Педагогика. – 2003. – № 6. – С. 40–46.
379. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика, 1989. – 423 с.
380. Энциклопедический словарь: современная рыночная экономика: государственное регулирование экономических процессов [Текст] / общ. ред. В.И. Кушлина; В.П. Чичканова. – М.: Изд-во РАГС, 2004. – 744 с.
381. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. Т. 1: А–Л / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Изд-во АПО, 1999. – 568 с.
382. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. Т. 2: М–П / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Изд-во АПО, 1999. – 442 с.
383. Энциклопедия профессионального образования [Текст]: в 3 т. Т. 3: Р–Я / под ред. С.Я. Батышева. – М.: Изд-во АПО, 1998. – 488 с.
384. Юдин, Э.Г. Системный подход и принцип деятельности [Текст] / Э.Г. Юдин. – М.: Наука, 1978. – 387 с.
385. Юсов, В.П. Проблемы творчества в американской теории художественного воспитания [Текст] / В.П. Юсов // Искусство и дети: эстетическое воспитание за рубежом / сост. В. Шестаков. – М., 1969. – 217 с.
386. Юсуфбекова, Н.Р. Общие основы педагогической инновации [Текст] / Н.Р. Юсуфбекова. – М., 1991. – 293 с.
387. Ядов, В.А. Социальная идентификация личности в условиях быстрых социальных перемен [Текст] / В.А. Ядов // Социальная идентификация личности. – М., 1994. – С. 126–142.
388. Якобсон, П. М. Психология чувств и мотивация [Текст]: избр. психол. тр. / П.М. Якобсон; под ред. Е.М. Борисовой. – М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 1998. – 439 с.
389. Яковлев, Е.В. Педагогическая концепция: методологические аспекты построения [Текст] / Е.В. Яковлев, Н.О. Яковлева. – М.: ВЛАДОС, 2006. – 239 с.
390. Яковлев, Е.В. Теория и практика внутривузовского управления качеством образования [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.В. Яковлев. – Челябинск. – 556 с.
391. Яковлева, Н.М. Подготовка студентов к творческой воспитательной деятельности [Текст] / Н.М. Яковлева. – Челябинск: Изд-во ЧГПУ, 1991. – 126 с.
392. Яковлева, Н.О. Проектирование как педагогический феномен [Текст] / Н.О. Яковлева // Педагогика. – 2002. – № 6. – С. 8–14.

393. Якунин, В.А. Обучение как процесс управления: психологические аспекты [Текст] / В.А. Якунин. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1988. – 160 с.
394. Якунин, В.А. Педагогическая психология [Текст]: учеб. пособие / В.А. Якунин. – СПб.: Полиус, 1998. – 639 с.
395. Ялалов, Ф. Деятельностно-компетентный подход к практико-ориентированному образованию [Текст] / Ф. Ялалов // Высш. образование в России. – 2008. – № 1. – С. 89–93.
396. Ямбург, Е.А. Теоретические основы и практическая реализация модели адаптивной школы [Текст]: дис. ... д-ра пед. наук / Е.А. Ямбург. – М., 1997. – 457 с.
397. Bhatt, G.D. Knowledge management in organizations: examining the interaction between technologies, techniques, and people [Text] / G.D. Bhatt // Journal of Knowledge Management. – 2001. – Vol. 5, № 1. – P. 48–56.
398. Bloom, B.S. Taxonomy of Educational objectives; The Classification of Educational Goals (Hand book № 1, Cognitive Domain) [Text] / B.S. Bloom // N.Y.: Mc Kay, 1956. – 207 p.
399. De Vito, A.J. Human Communication [Text]: the Basic Course / A.J. De Vito. – C.D.: Harper Collins, 1999. – 350 p.
400. Eljamal, M. Intellectual Development [Text]: a Complex Teaching Goal / M. Eljamal, J. Stark // Studies in Higher Education. – Oxford, 1999. – Vol. 24, № 1. – P. 7–25.
401. Green, M. Existential encounters for teachers [Text] / M. Green // Philosophic alternatives in education / Ed. by G. Gutek. – Columbus, 1984. – 216 p.
402. Grondlund, N.E. How to Construct Achievement [Text]: tests / N.E. Grondlund. – N.J.: Prentice-Hall Inc., 1988.
403. Harvey, L. Quality is not free! Quality monitoring alone will not improve quality [Text] / L. Harvey // Tertiary Education and Management. – Vol. 3, No 2. – 1997. – P. 133–143.
404. Maslow, A. Motivation and Personality [Text] / A. Maslow. – New York, 1954. – 402 p.
405. Quality of Education and Education in Area of Quality [Text] / Adler Yu., Karabasov Yu., Karpov Yu. And others // Abstracts of the Twelfth International Conference of the Society for Quality, December 1–3, 1998. – L., 1998. – P. 22–25.
406. Read, D.A. Humanistic Education Source Book. Engle-wood Cliffs [Text] / D.A. Read, B.S. Sidney (ed.). – N.Y.: Prentice Hall, 1975. – 241 p.
407. Srikanthan, G. Universities as Learning Organisations: Some Comparative Perspectives [Text]: Proc. 8th Intl. Conf. on Asesg. Qual. in HE / G. Srikanthan. – Gold Coast: Australia, 1996. – P. 149–154.

Научное издание

Гнатышина Елена Александровна

**Теория компетентностно ориентированного управления
подготовкой педагогов профессионального обучения**

Монография

ISBN 978-5-907210-30-1

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол 1/19, 2019 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Редактор Е.М. Сапегина
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 11.03.2019. Бумага офсетная
Формат 60×84 /16. Объем 16,6 уч.-изд. л. (15,4 п.л.)
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Научное издание

Гнатышина Елена Александровна

**Теория компетентностно ориентированного управления
подготовкой педагогов профессионального обучения**

Монография

ISBN 978-5-907210-30-1

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол 1/19, 2019 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 11.03.2019. Бумага офсетная
Формат 60×84 /16. Объем 16,6 уч.-изд. л. (15,4 п.л.)
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Научное издание

Гнатышина Елена Александровна

**Теория компетентностно ориентированного управления
подготовкой педагогов профессионального обучения**

Монография

ISBN 978-5-907210-30-1

Работа рекомендована РИС ЮУрГГПУ
Протокол 1/19, 2019 г.

Издательство ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69

Авторская редакция
Технический редактор Т.Н. Никитенко

Подписано в печать 11.03.2019. Бумага офсетная
Формат 60×84 /16. Объем 16,6 уч.-изд. л. (15,4 п.л.)
Тираж 500 экз. Заказ №

Отпечатано с готового оригинал-макета в типографии ЮУрГГПУ
454080, г. Челябинск, пр. Ленина, 69