

## КОМПЕТЕНТНОСТНЫЙ ПОДХОД В СОВРЕМЕННОМ УПРАВЛЕНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ УЧРЕЖДЕНИЕМ

Модернизация современного образования требует от руководителя образовательного учреждения принципиально нового подхода к профессиональной компетентности педагогических кадров. Коренные изменения компетентности педагогов должны касаться, по нашему мнению, прежде всего организации мобильного, ситуативного, индивидуализированного процесса образования. Для этого руководителю образовательного учреждения необходимо решать, во-первых, проблемы гуманизации, непрерывности развития компетентности кадров, во-вторых, технологизации и стандартизации образования, способствующего созданию единого образовательного пространства в учебном заведении. Именно оно становится механизмом непрерывного развития компетентности педагогических кадров.

К концу XX века в развитии общества четко обозначились глубинные изменения, которые предъявляют новые требования к образованию и тем самым обуславливают определенные направления его развития и совершенствования.

Глобальная трансформация в развитии человечества на современном этапе связана с переходом от индустриального общества конца XIX – середины XX в. к постиндустриальному. В отличие от индустриального общества, основным фактором развития которого выступало производство, постиндустриальное общество во главу угла ставит научное знание и технологию. Если индустриальное общество можно «измерить» количеством производимых товаров, то постиндустриальное определяется в первую очередь умением вырабатывать и передавать информацию. Именно поэтому постиндустриальное общество называют информационным. В связи с этим процессы создания и распространения знаний, которые во многом обеспечиваются образованием, становятся в таком обществе ключевыми.

Еще одна отличительная особенность современного этапа развития общества – его динамичность. Лавинообразное приращение социокультурного опыта и информации, постоянное обновление и быстрая смена технологий ставят человека перед необходимостью непрерывно корректировать и дополнять свои знания, повышать свой образовательный уровень, приобщаться к тому новому, что появляется на протяжении его жизни. Это обусловило необходимость смены парадигмы «образование на всю жизнь» новой – «образование через всю жизнь» (life-long education), тем самым принципиально изменив роль образования в общественном и индивидуальном развитии. Новая идея получила свое воплощение в концепции

*непрерывного образования*, выступившего альтернативой предшествовавшей ему дискретной системе образования [7].

Термин «непрерывное образование» впервые прозвучал в начале 1970-х годов. Свое первое осмысление новая категория нашла в работах П. Ленгранда, Р. Даве, Гуммеля и других зарубежных ученых.

В настоящее время эта идея признана во всем мире. Обеспечение непрерывности образования выделено в качестве основного тезиса новой образовательной стратегии в XXI веке на 30-й сессии Генеральной конференции ЮНЕСКО, состоявшейся в ноябре 1999 г. Реализация этого тезиса, как отмечается в итоговом документе конференции, предполагает обеспечение образования:

а) *доступного* для каждого человека на протяжении всей его жизни и с позиций его востребованности, и с позиций создания необходимых условий для его реализации;

б) *нового по качеству содержания*, соответствующего сегодняшним реалиям развития техники, науки и культуры;

в) *открытого и мобильного*, основанного на информационных образовательных технологиях и методах обучения, включая дистанционные [2].

В отечественной науке разработка проблем непрерывного образования ведется с конца 1970-х годов. Их исследованием занимались такие ученые, как Л.И. Анцыферова, А.П. Владиславлев, Б.С. Гершунский, В.Г. Онушкин и др.

Впервые концептуальные положения новой доктрины были сформулированы в Концепции непрерывного образования, разработку которой инициировал Государственный комитет по высшему образованию СССР и которая стала в 1988 г. предметом обсуждения на Всесоюзном съезде работников народного образования. В дальнейшем эти положения

получили свое развитие в ходе реформирования образования, уже с учетом новых идеологий и социальных реалий [2].

Постоянный лавинообразный прирост объема информации в современном обществе обуславливает необходимость выработки оптимальных форм отбора и передачи знаний субъектам социального действия в соответствии с их потребностями. В русле этой проблематики ведется поиск форм и способов *оптимизации* образовательного процесса. Основными направлениями в данном аспекте выступают технологизация и стандартизация образовательной деятельности.

**Технологизация образования** по самой своей сути обусловлена тем, что сегодня в процесс образования оказываются вовлеченными огромные массы людей, которые в ограниченные сроки должны получить достаточно большой объем теоретических и практических знаний, разного рода информации. С другой стороны, педагоги объективно оказываются перед необходимостью многократно взаимодействовать с обучающимися в рамках типологических ситуаций, с использованием повторяющихся операций, действий и процедур, придерживаясь определенной их последовательности и алгоритма.

В то же время введение в 1990-х годах в педагогический оборот столь «производственного» слова, как «технология», вызвало у значительной части педагогов реакцию неприятия. При этом важно подчеркнуть, что это слово изначально стало использоваться в двух, хотя и очень близких, но все же разных смыслах. В первом смысле оно применялось для характеристики обучения, в котором используются технические средства. По мере компьютеризации это слово прочно вошло в словосочетания «информационные технологии», «телекоммуникационные технологии», «компьютерные технологии», и технологизация образования в этом значении ни у кого не вызывает принципиальных возражений. Во втором смысле слово «технология» стало использоваться для характеристики собственно педагогического процесса, а поэтому было воспринято как альтернатива традиционной и хорошо понятной всем педагогам методике [6].

При этом в педагогических технологиях должны фиксироваться целесообразные (желательно – оптимальные) шаги, этапы, ступени достижения локальных и общих целей образования в их иерархии и преемственности, остав-

ляя в то же время место для педагогического творчества, индивидуализации обучения и с позиции педагога, и с позиции обучающегося.

**Стандартизация** в образовании обусловлена целым рядом как общественных потребностей, так и потребностей развития самого образования. Так или иначе, стандартизация образования – проблема международная. К практике введения образовательных стандартов приходят в разных странах, несмотря на огромные различия в социокультурных условиях, традициях, социальных ориентирах.

В отечественном образовании проблема стандартизации была поставлена (точнее, пунктирно обозначена) еще в 1970-х годах в связи с возросшим интересом к вопросам повышения качества образования, гарантированности этого качества, объективизации оценки не только достигнутых, но и ожидаемых, планируемых результатов образовательной деятельности. Однако практическая реализация, а вместе с ней и активное научное осмысление данной проблемы относятся к началу 1990-х годов, когда был принят Закон РФ «Об образовании» [5].

Посредством стандартизации в разных странах стремятся достичь разных целей. Например, в США, где образование отличается четко выраженной прагматической ориентированностью, стандартизация есть своего рода «бегство» от свободы монодисциплинарности. В России, с ее централизацией образования и энциклопедическим характером образовательных программ, в стандартизации видят возможность организованного отхода от изживших себя унификации и огосударствления образования, реформирования, интеграции и реинтеграции его содержания.

Тем не менее, выделяются и некоторые общие функции, выполняемые в образовании и обществе стандартами как нормативными актами, устанавливающими определенные параметры образования. Так, стандарт выступает средством:

- переосмысления целей и содержания образования на современном этапе;
- рефлексии общества относительно обновленных назначения и роли образования;
- поддержания образовательного разнообразия и в то же время упорядочения вариативной и диверсифицированной образовательной практики;
- объективизации контроля за результатами и качеством образования;

– прогностического проектирования национального образовательного продукта;  
– поддержания общецивилизационного уровня образованности в мире и др.

Это позволяет в целом рассматривать стандартизацию как процесс:

- упорядочивания (таксономизации) объектов стандартизации;
- оптимизации (рационализации) их параметров (показателей);
- нормирования требований к объектам стандартизации;
- регламентации процедур и процессов и их становления, применения, функционирования и развития;
- обеспечения взаимозаменяемости (типизации, модуляризации, унификации, ограничения количества типов – симплификации).

В России общемировые общественные процессы происходят на фоне радикальных социально-экономических преобразований, имеющих две основные составляющие – переход к рыночным отношениям в экономике и построение демократического, гражданского общества. Данные процессы также требуют адекватных изменений в образовании, оказывают влияние на его развитие.

Тем не менее четко выделяется ведущая тенденция в развитии образования, которая связана с его гуманизацией. Эта тенденция также приобрела характер одного из базовых принципов развития отечественного образования.

Различным педагогическим аспектам *гуманизации* как глобального социального процесса посвящено огромное количество работ зарубежных и российских ученых. Одним из ведущих отечественных исследователей в рамках этой проблематики является М.Н. Берулава, в работах которого сформулированы основные идеи и понятия концепции гуманизации образования, ее принципы и закономерности; установлено, что гуманизация образования, формируясь как личностно ориентированная концепция развития человека в условиях организованного обучения и воспитания, в современных условиях выступает как парадигма становления человека в демократическом обществе.

Гуманистическая концепция основана на безусловном признании человека как высшей ценности, его права на свободное развитие и полноценную реализацию своих способностей и интересов, признании человека конечной целью любой политики, в том числе образовательной.

На уровне педагогической системы гуманизация в самом общем смысле понимается как процесс обретения ею свойств, качеств, создающих условия для свободного и полноценного саморазвития и самореализации всех субъектов педагогического взаимодействия – и обучаемых-воспитываемых, и обучающих-воспитывающих.

Главное стратегическое направление развития системы образования, обусловленное данным принципом, связано с реализацией *лично ориентированного подхода*, который находит свое проявление на всех уровнях и во всех компонентах образования.

Методологически личностно ориентированное образование основывается на признании в качестве системообразующего фактора личности обучаемого: его потребностей, мотивов, целей, способностей, активности, интеллекта и других индивидуально-психологических особенностей. Это образование предполагает, что в процессе обучения максимально учитываются половозрастные, индивидуально-психологические и статусные особенности обучающихся. Учет осуществляется через содержание образования, вариативность образовательных программ, технологии обучения, организацию учебно-пространственной среды. Принципиально изменяется взаимодействие обучаемых и педагогов: они становятся субъектами процесса обучения, а деятельность учения, познавательная деятельность (в противопоставление преподаванию) становится в системе «учитель – ученик» ведущей. Тем самым традиционная парадигма образования «учитель – учебник – ученик» заменяется на новую: «ученик – учебник – учитель».

В современном образовании и педагогической науке личностно ориентированная парадигма противопоставляется не только традиционной, но и парадигме, которую разные исследователи называют по-разному: *социальная, социально ориентированная, функционалистская*.

В функционалистской парадигме ориентирующую роль выполняет социальный заказ общества на образование. Эта парадигма базируется на признании того, что образование, являясь частью социальной практики, по своей функции выступает социокультурной технологией, обеспечивающей стабильность общества, с одной стороны, и его развитие – с другой.

Современность ставит перед образованием проблему выработки способов гармоничного

сочетания интересов и личности, и общества при выборе образовательных стратегий. В последние годы данная проблематика становится объектом научного интереса многих исследователей, которые раскрывают разные ее аспекты.

Помимо этого выделяют этнонациональный и государственный заказ, а также истинный и конъюнктурный заказ, заказ настоящего и будущего, каждый из которых нуждается в дальнейшем изучении и описании, а также в инструментализации, которая позволила бы научно обоснованно выявлять и учитывать социальный заказ в практике образования. Исследования в этом направлении, которые пока имеют главным образом теоретико-методологический характер, уже ведутся.

Так, одним из способов учета в образовании «социального заказа будущего» можно рассматривать концепцию *опережающего образования*. В данной концепции нашла свое развитие идея о том, что образование может рассматриваться не только как инструмент, необходимое условие общественного развития, но и как один из ведущих факторов самого социально-экономического развития общества. Становится все более очевидным, что завтрашнее благосостояние страны во многом определяется сегодняшними результатами образования. Это позволяет рассматривать и использовать образование как инструмент *целенаправленного преобразования* общества.

Опережающее образование – одно из новых направлений в теории и практике отечественного образования. Хотя сама идея опережающего образования теоретически применима к разным его уровням, в настоящее время оно рассматривается главным образом как характеристика, качество профессионального образования. Различные теоретические аспекты этой проблемы нашли отражение в работах Б.М. Бим-Бада, В.М. Зуева, П.Н. Новикова, А.Д. Урсула и других ученых.

В соответствии с этим опережающее образование предполагает прежде всего прогнозирование состояния развития общества на перспективу – и ближнюю, и дальнюю; на основе такого прогнозирования – перспективных общественных потребностей, отвечающих интересам людей (в частности, потребностей рынка труда в работниках определенных образовательных параметров), и только с учетом всего этого – образовательных потребностей, ориентированных на перспективу. Такое комплекс-

ное перспективное прогнозирование и рынка труда, и рынка образовательных услуг должно в первую очередь определять развитие образования, чтобы оно стало инструментом общественного развития в целом.

Понятие «опережающее» в данном случае является ключевым и характеризует содержательную сторону образовательных программ, форм организации учебного процесса, особенности применяемых обучающих технологий, которые должны обеспечить объем и структуру профессиональных знаний, характер мышления и уровень духовного развития личности, ориентированных на «завтрашний день».

По своей сущности данное направление выражает стремление соотнести личные и общественные потребности, исходя из того, что человек, при всей значимости удовлетворения его личных потребностей и интересов, тем не менее должен быть востребован в обществе, в частности в профессиональной сфере, причем не только в настоящий момент, но и в перспективе.

С позиций социального подхода важно учитывать, что сегодня монополия государства как заказчика по отношению к сфере образования сменяется присутствием на рынке образовательных услуг множества заказчиков. Запрос к системе образования по-своему формируют, помимо государства, индивид и общество.

В такой ситуации возникает объективная необходимость выявления наиболее универсальных способностей личности и поведенческих моделей, развитие и формирование которых в рамках образования обеспечили бы удовлетворение самых разных образовательных потребностей – индивидуально-личностных, социально-групповых, государственных.

Кроме того, в условиях многократного прироста объема информации, быстрой смены технологий сами по себе знания, как «скоропортящийся продукт», утрачивают свою центральную значимость в образовании, более актуальным становится формирование умения построить свою жизнь на основе полученных знаний, которые в этом случае превращаются из цели в средство.

Концептуальной основой стала *идея ключевых компетенций*, которая сформировалась в зарубежной социальной теории и практике как один из наиболее эффективных способов разрешения противоречий в развитии образования и общества.

Концепция ключевых компетенций в полной мере соответствует этим направлениям реформирования, поскольку компетенции могут рассматриваться как важный этап конкретизации общих целей образования, позволяющий по-новому оценить его качество. Именно поэтому компетентностный подход был положен в основу правительственной стратегии *модернизации образования* России [5].

По сравнению с идеей реформирования, предполагающего коренное преобразование существующей системы, создание принципиально новой системы, идея модернизации образования концептуально выражает необходимость приведения характеристик и качеств уже сложившейся системы в соответствие с современными требованиями посредством различного рода усовершенствований.

В Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года обозначены те общие тенденции мирового развития, которые обуславливают необходимость существенных изменений в системе образования и выступают ориентирами в процессе обновления образования:

– ускорение темпов развития общества, расширение возможностей политического и социального выбора, что вызывает необходимость повышения уровня готовности граждан к такому выбору;

– переход к постиндустриальному, информационному обществу, значительное расширение масштабов межкультурного взаимодействия, в связи с чем особую важность приобретают факторы коммуникабельности и толерантности;

– возникновение и рост глобальных проблем, которые могут быть решены лишь в результате сотрудничества в рамках международного сообщества, что требует формирования современного мышления у молодого поколения;

– динамичное развитие экономики, рост конкуренции, сокращение сферы неквалифицированного и малоквалифицированного труда, глубокие структурные изменения в сфере заня-

тости, определяющие постоянную потребность в повышении профессиональной квалификации и переподготовке работников, росте их профессиональной мобильности;

– возрастание роли человеческого капитала, который в развитых странах составляет 70-80 процентов национального богатства, что, в свою очередь, обуславливает интенсивное, опережающее развитие образования как молодежи, так и взрослого населения.

При этом модернизация общеобразовательной школы – базового звена образования – предполагает ориентацию образования не только на усвоение обучающимся определенной суммы знаний, но и на развитие его личности, его познавательных и созидательных способностей. Общеобразовательная школа, как указывается в концепции, «должна формировать целостную систему универсальных знаний, умений, навыков, а также опыт самостоятельной деятельности и личной ответственности обучающихся, то есть ключевые компетенции, определяющие современное качество содержания образования».

Основной целью профессионального образования является «подготовка квалифицированного работника соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, компетентного, ответственного, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности; удовлетворение потребностей личности в получении соответствующего образования».

В Стратегии модернизации содержания общего образования компетентностный подход прямо назван одним из оснований обновления образования.

Таким образом, идея компетентностно ориентированного образования на сегодняшний день рассматривается как один из наиболее адекватных ответов системы образования на новый социальный заказ.

**Список использованной литературы:**

1. Афанасьев А.Н. Болонский процесс в Германии // Высшее образование сегодня. №5. 2003.
2. Байденко В.И., Джерри ван Зантворт. Модернизация профессионального образования: современный этап. Европейский фонд образования. – М., 2003.
3. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. №10. 2003.
4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. №5. 2003.
5. Концепция модернизации российского образования на период до 2010 года. – М., 2002.
6. Петровская Л.А. Компетентность в общении. – М., 1989.
7. Равен Джон. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. – М., 2002. (англ. 1984).